

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS  
PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE  
DOWN INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DO  
ENSINO REGULAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Sabrina Fernandes de Castro**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE  
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NAS  
CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR.**

**por:**

**Sabrina Fernandes de Castro**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de  
Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS  
COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS  
DO ENSINO REGULAR.**

elaborada por:

**Sabrina Fernandes de Castro**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Soraia Napoleão Freitas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Dr<sup>a</sup>. (PUC - SP)**

---

**Maria Alcione Munhóz, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 21 março de 2006.

"Confiança com coragem  
Vibração com fantasia  
E mais dia menos dia  
A lei do circo vai mudar

Todos juntos somos fortes  
somos flecha e somos arco  
Todos nós no mesmo barco  
não há nada pra temer  
— Ao meu lado há um amigo  
que é preciso proteger  
Todos juntos somos fortes  
não há nada pra temer

E no mundo dizem que são tantos  
Saltimbancos como somos nós"

("Todos Juntos",  
Luiz Enriquez, Sergio Bardotti,  
2ª versão/1981 de Chico Buarque,  
para o filme *Os Saltimbancos Trapalhões*)

*"Ideologia... Eu quero uma pra viver".  
(Cazuza)*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Odil e Maira, que me deram muito mais que a vida, mesmo distantes mantiveram-se sempre ao meu lado... Meu "veíño" e a minha "veía"...

Aos meus irmãos, Fê e Carol, que conviveram comigo, externando os mais diferentes tipos de sentimentos, por terem (as vezes) compreendido minhas "fases", e por (as vezes, também) me "emprestarem" o computador...

Amo muito vocês!

À minha família... Os Fernandes e os Castro, todos que, de alguma forma, estiveram comigo. Hiii... São tantos e tão importantes para mim!!! E vale para os "emprestados" (acho que sou, também, um pouquinho Soares, Santos, Bueno).

À minha vó Mida, que estará sempre em meu coração, que torceu muito durante a seleção e sei que continuou torcendo, esteja onde estiver. Ao meu vô Agenor, por mais que eu nem sempre diga: Vocês sempre foram muito importantes para mim!!!

Às minhas pequenas Laura e Luiza Castro, que um dia vão entender minha ausência nesse momento. A madrinha "Sassaaa" ama vocês!

As minhas priminhas queridas: Ita e Fer, tanto tempo convivendo juntas! Sinto muita falta de vocês, viu?

Pessoal... Obrigada pela torcida.

À Aninha, amiga de sempre, de todos os momentos! E à minha pequena Luiza, que com seu beijo "apertado" sempre me dá muita força (mesmo sem ter noção disso)... A dinda Sá te ama!

Mais uma vez... À Didi, são poucos que escutam nossas angústias, alegrias, dores e decepções sempre como se fosse a primeira vez... Mesmo longe, mantém-se sempre presente. Amiguinha, valeu por tudo (ninguém merece!)

À Xandinha, que sabe como tirar-nos do "trabalho" como ninguém... Muito bom você estar aqui novamente!

À Cris... Sem palavras para descrever o quanto foi bom te reencontrar!

Ana, Didi, Xanda, Cris... Amo vocês!

Às colegas, companheiras, amigas...: Sandra, Maria de Lourdes, Tininha, Vivi, Michele, Zenaide, Simone... Que em diferentes momentos estiveram presentes, impossível falar de cada uma.

Não posso deixar de destacar as participações especiais: da Eliana e da Sinara,

meninas vocês foram fundamentais, em muitos momentos foram meu "porto seguro"; E da Cleo, colega desde a graduação, a especialização e agora o mestrado: Muitas risadas, alegrias, festas, viagens (desde acampamentos em quartel do Exército até hotel na beira mar em Salvador), mas também: muitos trabalhos (inclusive gráficos com vinho!) e, é claro, algumas tristezas e preocupações... Mesmo "*não querendo brincar mais disso*" chegamos lá!  
Meninas... Valeu pela força!

A você, Soraia, que além de orientadora foi amiga, companheira, mãe, conselheira, colega, que guiou-me para além das teorias, que confiou, acreditou, apostou (muitas vezes até mais que eu mesma), que esteve comigo em mais essa etapa. Você estará sempre em meu coração!

À Maria Alcione que já me acompanha desde a graduação, sempre contribuindo na minha formação. Como já disse em outra oportunidade: que me "apresentou/empurrou" à inclusão.

À Maria Laura que conheci agora (pessoalmente só na defesa), mas sua produção muito contribuiu e auxiliou na elaboração desse trabalho.

E à Helenise com seu entusiasmo contagiante, sempre.  
Obrigada pelo carinho com que leram meu trabalho.

Às pessoas com síndrome de Down (e suas famílias) com que já trabalhei ou convivi... Meu respeito, minha admiração, meu trabalho, meu empenho!

Às escolas, por liberarem seus professores.

Às professoras colaboradoras, obrigada por confidenciar suas palavras... Sem as quais não seria possível a construção deste trabalho.

No mérito dessa conquista há muito de cada um de vocês...

Por isso, e por tudo mais... Meu: **MUITO OBRIGADA!**

"Ei, não é bom saber que você tem um amigo?"

(James Taylor)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR.**

AUTORA: SABRINA FERNANDES DE CASTRO  
ORIENTADORA: SOARIA NAPOLEÃO FREITAS  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de março de 2006.

O presente trabalho foi desenvolvido durante o Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de investigar as representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down (SD), incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender como está acontecendo a inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular. Isso porque, mais que um desafio, a educação inclusiva é uma realidade, que permite que as escolas comuns do ensino regular tornem-se ambientes onde todos possam exercer seu direito à educação, onde as diferenças sejam atendidas (e respeitadas) de forma plena, onde todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, tenham respeitados o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem. Sabemos, no entanto, que em muitas escolas isso não acontece, assim, pensar em inclusão significa pensar na transformação do sistema educacional. É neste contexto que se faz imperativo escutar os professores, saber o que eles pensam, sentem, suas idéias, enfim, suas representações. Sabe-se que as representações sociais influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão e nas práticas. Pensando nas práticas educativas dos professores, as representações possibilitam fazer a relação entre a dinâmica que envolve linguagem, pensamento e ação. Para a realização da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo como abordagem metodológica, o que nos permitiu ter uma visão ampla das representações sociais e do contexto escolar. Através dos discursos dos professores, buscamos compreender as representações que eles têm de seus alunos com SD, dando atenção maior a alguns pressupostos, tais como: o fenótipo, os mitos, as terminologias, os sentimentos, as atitudes. Com a análise dos dados, podemos observar claramente que ainda está muito dividida a representação que os professores fazem de seus alunos com SD e da sua prática inclusiva. Também, verifica-se que é fundamental a formação continuada específica. Da mesma forma que acreditamos nas inúmeras possibilidades das pessoas com SD, cremos que é imprescindível a dedicação e o preparo dos professores. Com a inclusão os professores estão aprendendo a ver que cada aluno possui as suas particularidades, a sua história de vida: que o aluno não é somente mais um em sala, e sim “outro”, com outra história, outra família. Assim, o estudo das representações sociais dos professores, de seus alunos com SD, é uma forma de (re)ver a diferença na sala de aula, provocando reflexões e abrindo portas para novos olhares, novos caminhos num processo de participação ativa. É necessário destacar que o resultado que se busca é a compreensão e descrição do processo, não respostas e verdades definitivas, levando em conta que as representações sociais estão em constante (re)formulação. Sublinhamos, finalmente, o que Moscovici (1978) afirma, o estudado é “*provisório e aberto*” e deve ser questionado e aprofundado.

**Palavras- Chave:** Síndrome de Down - Educação Inclusiva - Representações Sociais.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **TEACHER SOCIAL REPRESENTATIONS OF DOWN'S SYNDROME STUDENTS ENROLLED IN REGULAR ELEMENTARY SCHOOL.**

AUTHOR: SABRINA FERNANDES DE CASTRO  
ADVISER: Prof. Dr. SOARIA NAPOLEÃO FREITAS  
Date and Place of the Defense: Santa Maria, March 21, 2006.

This work has been developed in the graduated course in Education of the graduated program in Federal University of Santa Maria. This research has the aim of investigating the social rules of teachers that deal with students with Down's syndrome (DS). These students have been enrolled in the first years of elementary education program with the goal to understand how their involvement in class takes place. Although the challenge that this represents the outcomes is very significant since the regular elementary schools can become environments for DS students. Once, just a small fraction of elementary school admits DS students, there is a challenge as well as need of transformation of the system to have this practice wide spread. In this scenario it is imperative to hear teachers to know they think, feel and their ideas that is their social representations. It is known that a social representation has an impact in the daily activities as well as in the decision making and practicing. The representation make possible to draw a relationship between the dynamics that involve the language, thought and action. To carryout this research we have used the methodology of content analyses with allows to have a wide perspective of social representations on the school context. Analyzing the speech of teachers we pursuit the understanding of the representation that they have of the DS students. Where special attention has been spend to the following items: 1) the phenotype; 2) the myths; 3) the terminology; 4) the feelings; 5) the attitudes. By analyzing the obtained data it is possible to conclude that the teacher's representations of DS students are separated from the inclusive practice. In addition, it has been verified that is important to have a specific continuing education for the teachers. With the inclusion teachers are learning to see that which student has his own particularities and a history of life and family that is the student is no longer more than one in class. In this way, the study of teacher's social representation of DS students is away to review the differences in the classroom. Leading to reflections and opening doors to new view, new paths in a process of active participations it is worth to mention that the result that we pursue is a comprehension and description of the process and not the definitive truth. Finally, we have highlighted what Moscovici (1978) states; the study is provisory and open and must be argued and studied with depth.

**Keywords:** Down's Syndrome - Inclusive Education – Social Representations

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- IMAGEM 1- **“Las Bocas Baby”** - Escultura da cultura Olmec, México.  
(Fonte: [http://cas.umkc.edu/art/faculty/wahlman/quizzes/Meso\\_Olmec.htm](http://cas.umkc.edu/art/faculty/wahlman/quizzes/Meso_Olmec.htm).  
Consultado em 20 de setembro de 2005, às 13:01) ..... 18
- IMAGEM 2- **“Madonna and Child with Two Angels”** (1464) - Fra. Filippo Lippi. Quadro exposto na *“Alte Pinakothek”* em Munich, Alemanha. (Fonte: [www.artunframed.com/lippifrafilippo.htm](http://www.artunframed.com/lippifrafilippo.htm). Consultado em 20 de setembro de 2005, às 14:35) ..... 25
- IMAGEM 3- **“Madonna and Child”** (1506) - Andrea Mantegna. Quadro exposto na *“Galleria Degli Uffizi”* em Florence, Itália. (Fonte: <http://cgfa.sunsite.dk/mantegna/mantegn2.htm>. Consultado em 20 de setembro de 2005, às 19:05) ..... 36
- IMAGEM 4- **“Criança Aprendendo”** (1592 - 1670) - Jan Ámos Komenský. (Fonte: KOMENSKÝ, J. Á. **Orbis Sensualium Pictus**. [www.main.cz/konyvtar/komensky/orbis\\_152.htm](http://www.main.cz/konyvtar/komensky/orbis_152.htm). Consultado em 05 de março de 2005, às 21:45) ..... 68
- IMAGEM 5- **“Offering to Ceres, Goddess of Harvest”** (entre 1618 - 1620) - Jacob Jordaens. Quadro exposto no *“Museo del Prado”*, em Madrid, Espanha. (Fonte: [www.abcgallery.com/J/jordaens/jordaens11.html](http://www.abcgallery.com/J/jordaens/jordaens11.html). Consultado em 20 de setembro de 2005, às 18:52) ..... 104
- IMAGEM 6- **“Lady Cockburn and her Three Eldest Sons”** (1773) - Sir Joshua Reynolds. Quadro exposto na *“National Gallery”* em Londres, Inglaterra. (Fonte: [www.artunframed.com/Reynoldsthumbnails.htm](http://www.artunframed.com/Reynoldsthumbnails.htm). Consultado em 20 de setembro de 2005, às 19:48) ..... 122
- IMAGEM 7- **“Madonna & Child with Cherubs”** (entre 1431 - 1506) - Andrea Mantegna. Quadro exposto na *“Pinacoteca di Brera”* em Milão, Itália. (Fonte: <http://cgfa.sunsite.dk/mantegna/mantegn2.htm>. Consultado em 20 de setembro de 2005, às 18:30) ..... 185
- IMAGEM 8- **“The Presentation at the Temple”** (aprox.1459) - Giovanni Bellin. Quadro exposto na *“Galleria Querini Stampalia at Venice”*, na cidade de Venice, Itália. (Fonte: <http://cgfa.sunsite.dk/bellini/index.html>. Consultado em 20 de setembro de 2005, às 17:57) ..... 192

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Escolas, seriação e número de alunos com SD e sua respectiva série .....	30
TABELA 2 - Desenvolvimento e aquisição para pessoas com síndrome de Down .....	53
TABELA 3 - Prioridades curriculares para a educação de pessoas com síndrome de Down .....	60
TABELA 4 - Seriação, número de escolas e alunos matriculados .....	110
TABELA 5 - Tabela das escolas que participaram da pesquisa .....	112
TABELA 6 - Tabela de caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa .....	117
TABELA 7 - Temas para análise .....	120
TABELA 8 - Características da síndrome de Down e incidência .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Desenvolvimento Neuropsicomotor Comparativo .....	55
GRÁFICO 2 - Estrutura das representações sociais .....	92
GRÁFICO 3 - Deficiência .....	157
GRÁFICO 4 - Deficiência Mental .....	158

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Os sentimentos .....	165
QUADRO 2 - Novos sentimentos.....	169

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AADM - Associação Americana de Deficiência Mental (tradução da AAMR)
- AAMR - American Association of Mental Retardation
- AMR - Teoria do Ambiente o Menos Restritivo
- CD - Compact Disc (Disco óptico, lido com *laser*, para reprodução de música ou armazenamento de dados e programas de computador)
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPAHs - Pessoas Portadoras de Altas Habilidades
- PPDs - Pessoas Portadoras de Deficiência
- PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial
- PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RS - Representações Sociais
- RS - Rio Grande do Sul
- SD - Síndrome de Down
- SMED - Secretaria de Município da Educação de Santa Maria
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE ANEXOS

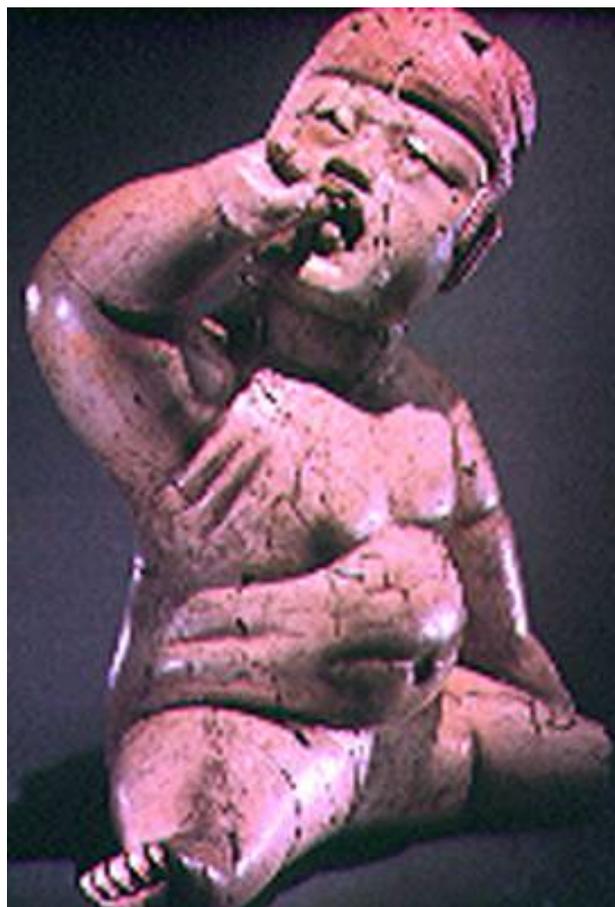
ANEXO 1 - Ofício nº. 132/2005 da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria .....	206
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	208
ANEXO 3 - Questionário de Identificação e Possibilidades .....	211
ANEXO 4 - Roteiro de Entrevista .....	214

## SUMÁRIO

RESUMO .....	07
ABSTRACT .....	08
LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	09
LISTA DE TABELAS .....	10
LISTA DE GRÁFICOS .....	11
LISTA DE QUADROS .....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	13
LISTA DE ANEXOS .....	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	19
1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	26
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	37
2.1 Síndrome de Down: Do que estamos falando? .....	37
2.1.1 Aspectos Históricos: Da cultura Olmec aos avanços do século XX .....	40
2.1.2 Características: Fenótipo, alterações clínicas e desenvolvimento .....	46
2.1.2.1 Fenótipo: Por que ele se parece assim? .....	47
2.1.2.2 Alterações clínicas: Contribuições da saúde à educação .....	49
2.1.2.3 Desenvolvimento: Considerações relevantes .....	51
2.1.3 A Educação das pessoas com Síndrome de Down: Algumas questões importantes .....	58

2.2 Educação Inclusiva: Premissas para a reflexão .....	66
2.2.1 Falando, um pouco, nas Políticas Públicas .....	79
2.3 Representações Sociais: O passado e o presente .....	85
2.3.1 Antecedentes Teóricos: As origens .....	87
2.3.2 O Fenômeno das Representações Sociais: Conceito e preceitos .....	90
2.3.3 Estado da Arte nas pesquisas de Representações Sociais: Educação e Síndrome de Down .....	96
2.4 Buscando uma interlocução entre as temáticas: Educação Inclusiva, Síndrome de Down e Representações Sociais .....	100
3. A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE: .....	105
3.1 A ética na pesquisa .....	105
3.2 O desenvolvimento da pesquisa .....	106
3.3 As escolas .....	109
3.4 As colaboradoras .....	116
3.5 Os alunos com síndrome de Down .....	118
3.6 As Categorias de Análise .....	119
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	123
4.1 Formação profissional: O preparo para trabalhar com alunos com síndrome de Down .....	123
4.2 Síndrome de Down: Do que, mesmo, estamos falando? .....	128
4.3 Meu(s) aluno(s) com síndrome de Down.....	136
4.4 E por falar em Inclusão: O que é? Quais são seus objetivos? .....	144
4.5 A inclusão de alunos com síndrome de Down: Quais as opiniões dos professores? .....	151
4.6 Mitos: A força de idéias equivocadas .....	156
4.7 O desafio da inclusão: O que sentem os professores? .....	164
4.8 Atitudes: Ações e reações .....	171
4.8.1 As barreiras para a efetiva participação dos alunos em sala .....	173
4.8.2 As ações para a efetivação da inclusão .....	178

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	186
REFERÊNCIAS .....	193
ANEXOS .....	205



**“Las Bocas Baby”** - Escultura da cultura Olmec, México.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade em que vivemos é fruto de toda história da humanidade. Normas, valores, regras, crenças foram sendo construídos: como as famílias devem ser formadas, o que as mulheres devem vestir, como os homens devem agir, como as crianças devem se comportar, como os alunos devem ser!

O desafio atual, da sociedade da informação e da globalização, é justamente este, compreender os diferentes contextos sócio-históricos e arrancar os estereótipos arraigados.

A escola como parte incontestável dessa sociedade tem participação nessa mudança.

A diferença é inerente ao ser humano. A diversidade é inquestionável. Pensar na e sobre ela é considerar o eu e o outro, e principalmente a relação entre eles. Pensar a diversidade é pensar na convivência.

O professor é agente formador de opiniões, é disseminador de idéias, é ator nas relações com os alunos.

É nesse contexto que o ato de *escutar* os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar, com o objetivo de que a inclusão, que traz à tona essa diversidade, possa enfim formar bases sólidas, marcadas pelo respeito mútuo. Assim, as diferenças poderão ser atendidas (e respeitadas) de forma plena; todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, terão respeitados o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem.

Com base nestes propósitos, buscamos desenvolver essa pesquisa, objetivando levantar algumas questões que possam colaborar com essas premissas.

Neste trabalho iremos contemplar aspectos que antecederam nosso estudo propriamente dito e se desenvolveram, principalmente, em dois momentos da minha formação profissional.

O primeiro se deu durante meu estágio curricular do Curso de Graduação em Educação Especial (1998-2002) da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse momento pude “vivenciar” o início do processo de inclusão de um menino com síndrome de Down numa pré-escola, foi quando realizei o trabalho intitulado: *“Uma turma de pré-escola que busca a inclusão de aluno com necessidades especiais: a realidade como pressuposto para o desafio”*, sob a orientação da professora Maria Alcione Munhóz.

O segundo foi durante o Curso de Especialização em Educação Especial (2002), também da Universidade Federal de Santa Maria, onde desenvolvi, já sob orientação da professora Soraia Napoleão Freitas, a pesquisa: *“A Representação Social dos Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Incluídos na Classe Comum do Ensino Regular”*. Nesse trabalho busquei conhecer as representações sociais dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais. A referida pesquisa tornou-se um “ensaio” para esta que ora é introduzida. Sendo assim, buscamos nesse segundo estudo alguns conceitos<sup>1</sup> fundamentais, que se tornam a base, o ponto inicial do referencial teórico.

Nesse sentido, podemos acrescentar que a presente pesquisa foi idealizada a partir de experiências com a inclusão, por meio das quais se percebeu que as relações estabelecidas entre os professores e os alunos derivavam de inúmeros fatores não compreendidos naquele momento.

---

<sup>1</sup> Tais como: o conceito de Educação Inclusiva e Representações Sociais.

Desse modo, temos que a *Educação Inclusiva* “é o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre, a inserção na sociedade. Nas escolas regulares, para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, em seu ensino comum, os professores necessitam de formação adequada” (CASTRO, 2002, p. 16).

E *Representação Social*, “para Moscovici (1981), é um conjunto de conhecimentos, originados na vida cotidiana, que tem por objetivo, comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes” (CASTRO, 2002, p. 24).

Assim, o interesse nessa pesquisa originou-se a partir das relações estabelecidas com as pessoas com síndrome de Down (SD), da experiência com a inclusão de um menino com esta síndrome na pré-escola, do estudo realizado (no curso de especialização) e, mais tarde já como Educadora Especial, da atuação em um grupo de jovens com síndrome de Down que, em sua maioria, passaram por uma inclusão “frustrada” nas séries iniciais do ensino regular<sup>2</sup>.

A forma de abordagem foi escolhida em razão do interesse nas temáticas: Educação Inclusiva, Síndrome de Down e Representação Social. Além disso, constatamos a “quase” inexistência de estudos acerca da relação entre as três temáticas e, sobretudo, entendemos que, a partir da interlocução das temáticas, poderemos responder a questão principal da pesquisa – **quais as representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns (séries iniciais do ensino fundamental) do ensino regular das escolas municipais de Santa Maria-RS?** – e apresentar um estudo com relevância acadêmica e social, onde os futuros pesquisadores possam apoiar-se e as instituições e sujeitos da pesquisa tenham um resultado que possibilite reflexões relevantes ao contexto educacional, sobretudo ao cotidiano das escolas que possuem alunos com síndrome de Down incluídos.

Assim, o objetivo do trabalho foi **investigar as representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender como está acontecendo a inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular.**

Para a realização da pesquisa utilizamos a metodologia *análise de conteúdo*, proposta, inicialmente, por Bardin (1977), sendo que as diferentes fases dessa abordagem foram consideradas. O próximo passo é, então, apresentar as “*considerações metodológicas*”, primeiro capítulo, pois se acredita que a primeira

---

<sup>2</sup> Cabe lembrar aqui o conceito de *regular* utilizado, inclusive no título, neste trabalho: “o conceito de *regular* é polivalente e pode se prestar a ambigüidades. *Regular* é, em primeiro lugar, o que está **sub lege**, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é *irregular* e pode ser compreendido como *ilegal* ou também como *descontínuo*. Mas, em termos jurídico-educacionais, *regular* tem como oposto o termo *livre*. Neste caso, *livres* são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira. No Império, significava também a ampla liberdade didático metodológica destes cursos” (Brasil, 2000, p.28).

fase da análise de conteúdo, a *pré-análise*, começa a ser cumprida com a elaboração do projeto de dissertação.

Desse modo, o segundo capítulo, o “*referencial teórico*” está estruturado em quatro eixos principais, quais sejam:

O primeiro eixo aborda aspectos relevantes acerca da *Síndrome de Down*, tendo como subtítulos: Aspectos Históricos: Da cultura Olmec aos avanços do século XX; Características: Fenótipo, alterações clínicas e desenvolvimento (dividido em: Fenótipo: Por que ele se parece assim?; Alterações clínicas: Contribuições da saúde à educação e Desenvolvimento: Considerações relevantes); e A educação das pessoas com síndrome de Down: Algumas questões importantes.

O segundo aborda as questões inerentes à *Educação Inclusiva*, fazendo uma breve retrospectiva histórica, mas principalmente desenvolvendo os princípios e fundamentos desta prática educacional. Em um tópico separado, intitulado *Falando, um pouco, nas Políticas Públicas*, destacamos as políticas públicas que abordam a educação inclusiva.

O eixo seguinte apresenta uma revisão teórica acerca da teoria das *Representações Sociais*, subdividido em: Antecedentes Teóricos: As origens; O Fenômeno das Representações Sociais: Conceito e preceitos e Estado da Arte nas pesquisas de Representações Sociais: Educação e síndrome de Down. Assim, um aspecto, de extrema relevância, que foi desenvolvido e que pode se configurar a partir das leituras e de elementos de pesquisa é o estado da arte dos estudos de representações sociais na área da educação, buscando a Educação Especial e, sempre que possível, a síndrome de Down. Sobretudo, pesquisas que contemplem a educação inclusiva e/ou aspectos como: inclusão, exclusão, estigma, preconceitos.

No último, intitulado *Buscando uma interlocução entre as temáticas: Educação Inclusiva, Síndrome de Down e Representações Sociais*, discutimos tais assuntos, procurando destacar a importância da interlocução entre eles para o desenvolvimento da pesquisa. Este quarto eixo está estrategicamente colocado no final do referencial teórico, justamente por sua importância. É nesse espaço que as três temáticas da pesquisa complementam-se, deixando de ser abordadas isoladamente e fazendo parte de um único texto.

Acreditamos que o referencial teórico assim estruturado pode facilitar o entendimento da pesquisa como um todo.

N' *A construção da análise*, terceiro capítulo, são pautadas algumas considerações entendidas como importantes na e durante a pesquisa, e que contribuem para a análise dos dados. Assim, nesse capítulo, apresentaremos algumas considerações importantes sobre a pesquisa, quais sejam: As questões éticas nas pesquisas com seres humanos, destacando a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde; O desenvolvimento e as etapas cumpridas durante a pesquisa; Uma breve descrição das escolas e do seu contexto social; A caracterização dos professores colaboradores, destacando a formação inicial e continuada, a apresentação dos alunos com SD e como foram elaboradas as categorias de análise e quais são elas. Para uma melhor sistematização, dividimos em seis subcapítulos, assim intitulados: 1 - A ética na pesquisa; 2 - O desenvolvimento da pesquisa; 3 - As escolas; 4 - As colaboradoras; 5 - Os alunos com síndrome de Down e 6 - As Categorias de Análise.

No último capítulo "*Análise e a discussão dos resultados*", os dados coligidos em campo são apresentados, analisados e propõem-se as discussões. Para uma melhor sistematização dos resultados, dividimos a análise e a discussão dos resultados em oito subcapítulos, quais sejam: 1 - Formação profissional: O preparo para trabalhar com alunos com síndrome de Down; 2 - Síndrome de Down: Do que mesmo estamos falando?; 3 - Meu(s) aluno(s) com síndrome de Down...; 4 - E por falar em inclusão: O que é? Quais são seus objetivos?; 5 - A inclusão de alunos com síndrome de Down: Quais as opiniões dos professores?; 6 - Mitos: A força de idéias equivocadas; 7 - O desafio da inclusão: O que sentem os professores? e; 8 - Atitudes: Ações e reações (Esse último dividido em: As barreiras para a efetiva participação dos alunos em sala e As ações para a efetivação da inclusão). Em cada um desses subcapítulos teremos recortes das falas das professoras, bem como gráficos, quadros e/ou tabelas visando proporcionar uma visão mais ampla dos resultados.

Com o trabalho assim embasado, podemos dizer que todos os aspectos ora mencionados influenciam na busca por respostas às dúvidas anteriormente já colocadas. O que nos permite considerar que o estudo está contextualizado a partir

da relação estabelecida entre as temáticas e a realidade corrente nas escolas que apresentam alunos com síndrome de Down incluídos. Realidade esta onde o professor da sala de aula regular, muitas vezes, não consegue expor seus pensamentos, suas ansiedades, suas preocupações.



**"Madonna and Child with Two Angels" (1464) - Fra. Filippo Lippi.**

## 1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa foi realizada com os professores das escolas públicas municipais de Santa Maria, Rio Grande do Sul, que têm alunos com síndrome de Down matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para a compreensão da temática, utilizamos ora a abordagem quantitativa ora a qualitativa. Isso pois, segundo Minayo (1997): *“o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, (...), não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”* (p. 22).

A abordagem quantitativa *“funda-se na freqüência de aparição de certos elementos da mensagem”* (BARDIN, 1977, p. 114), já a qualitativa *“corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. (...) É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”* (BARDIN, 1977, p. 115). Assim, conseguimos, por exemplo, recorrer a indicadores de freqüência na sistematização dos resultados, além de categorias mais descritivas acerca das mensagens dos sujeitos das pesquisas.

Assim, para desvendarmos o fenômeno das representações sociais no contexto das salas de aula do ensino regular com alunos incluídos, empregamos uma abordagem do tipo *análise de conteúdo*. Isso porque, conforme Minayo (2000), a análise de conteúdo é muito mais do que uma técnica de análise de dados. É uma abordagem metodológica com métodos e possibilidades próprias.

Desse modo, temos que a *análise de conteúdo*, amplamente discutida por Bardin, é *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por*

*procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Minayo (2000), essa análise leva às descrições sistemáticas, que ajudam a interpretar mensagens e a atingir uma compreensão de significados que vão além da simples leitura.

Assim, as diferentes fases da análise de conteúdo foram consideradas. Essas fases se organizam em torno de “três pólos cronológicos”, propostos por Bardin (1977, p. 95): a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

O primeiro pólo:

*Pré-análise*: é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (...) A pré-análise tem por objectivo a organização não estruturadas, <abertas>, por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 1977, p. 95).

Segundo Bardin (1977), essa fase possui três objetivos: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a produção final. Partes dessa etapa foram cumpridas já durante a elaboração do projeto de dissertação, não sendo simples seqüências e não obedecendo a uma ordem cronológica. Podem ocorrer simultaneamente e uma depende da outra.

Como resume Franco (2003, p. 44), “a *pré-análise* tem por objetivo a *organização*, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à *exploração sistemática dos documentos e das mensagens*”.

Seguindo as fases propostas por Bardin (1977), o segundo pólo é a *exploração do material*: “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de

*operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”* (p. 101).

Nesse pólo se dá a exploração dos materiais coletados nas três etapas da pré-análise. Bardin (1977) refere que, se as etapas da pré-análise forem seguidas com cautela e precisão, essa etapa *“não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”* (BARDIN, 1977, p. 101).

O terceiro pólo, *Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977, p. 101).

Essa fase consiste em três etapas, quais sejam: *descrição, inferência e interpretação*. Assim, segundo Bardin (1977), se a *descrição*, *“a enumeração das características do texto, resumida após tratamento”* (p. 39) é a primeira etapa, e a *interpretação*, *“significação concedida a estas características”* (p. 39) é a segunda. Então a *inferência* *“é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma a outra”* (p. 39).

Cabe aqui esclarecer o conceito de inferência que é a *“operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”* (p. 39). Assim, *inferir* é *“deduzir pelo raciocínio”* (FERREIRA, 2000, p. 387), concluir de maneira lógica com base no referencial teórico, a partir das variáveis e dos indicadores.

O objetivo desse terceiro pólo foi desvendar o conteúdo subjacente, sem excluir as informações estatísticas, já que optamos por uma abordagem quantitativa - qualitativa.

Com os pólos anteriores cumpridos, nesse último, o pesquisador terá, segundo Bardin (1977), à disposição resultados significativos e fiéis. A partir daí então poderá propor tais inferências, tendo cumprido, assim, a intenção da escolha da análise de conteúdo como uma abordagem metodológica. Tal intenção, nas

palavras da autora, “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38).

Tendo bem claro esses aspectos considerados importantes para o entendimento e a execução da *análise de conteúdo*, outros fatores importantes foram observados para a coleta e a análise dos dados, quais sejam: as dimensões (*informação, campo de representação e atitude*) de uma representação social propostas por Moscovici (1978). Vejamos sinteticamente<sup>3</sup> quais são e o que são as três dimensões propostas por tal autor.

A primeira dimensão *informação* “relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). A segunda, *campo de representação*, “remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (MOSCOVICI, 1978, p. 69) e a última *atitude* “logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 1978, p. 70).

Segundo Souza Filho e Durandegui (1999):

Do ponto de vista do conteúdo, o fenômeno de RS<sup>4</sup> se manifesta a partir de *atitudes*, ou seja, predisposições gerais favoráveis, desfavoráveis ou distanciadas, para lidar com o assunto; *opiniões* ou temas em forma de significados/práticas; e, enfim, *discursos* organizados ou modos de articular/combinar os conteúdos anteriormente mencionados (p. 59).

Desse modo, a partir dessas três dimensões poderemos, conforme Moscovici, (1978), ter o entendimento do conteúdo e do sentido das representações sociais.

Para iniciarmos a pesquisa de campo, primeiramente, entramos em contato com a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED), a fim de solicitarmos autorização para a realização da coleta de dados nas escolas do

<sup>3</sup> No capítulo “*Representações Sociais: o passado e o presente*”, veremos isso mais detalhadamente.

<sup>4</sup> Sigla utilizada por Souza Filho e Durandegui (1999) para *Representações Sociais*.

município. Nesse encontro solicitamos, também, informações para o mapeamento das escolas que possuem alunos com síndrome de Down incluídos.

A SMED forneceu-nos um ofício (anexo 1), autorizando a realização da pesquisa, bem como uma relação com o número de alunos com SD matriculados nas classes comuns do ensino regular na rede municipal de Santa Maria e o nome das respectivas escolas.

Segundo essa relação fornecida pela SMED, há sete escolas que possuem alunos com SD matriculados. A tabela 1 apresenta esses dados: as escolas, seriação, número de alunos com SD e sua respectiva série.

TABELA 1 - Escolas, seriação e número de alunos com SD e sua respectiva série:

<b>Escola</b>	<b>Seriação</b>	<b>Número de alunos com SD e série</b>
1	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série e EJA)	1 aluno na 4ª série
2	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série)	1 aluno na 1ª série 2 alunos na 2ª série 1 aluno na 3ª série
3	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série)	1 aluno na 1ª série
4	Ensino Fundamental (Pré-escola a 4ª série)	1 aluno na 1ª série
5	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série)	1 aluno na 8ª série
6	Educação Infantil	1 aluno no berçário (nível 1) 1 aluno no maternal (nível 2)
7	Educação Infantil	1 aluno

Das sete escolas, quatro tem alunos com SD freqüentando as séries iniciais do ensino fundamental. Seriam os professores dessas quatro escolas os colaboradores da pesquisa, porém a escola 1 (ver tabela 1), onde o aluno com SD freqüenta a 4ª série, está organizada no formato de currículo por atividade, ou seja, o aluno possui 9 professores, o que descaracteriza os colaboradores da pesquisa.

Assim, os professores de três escolas (2, 3 e 4, na tabela 1) foram convidados a colaborarem com a pesquisa.

A partir da identificação das escolas, buscamos conhecer os possíveis colaboradores da pesquisa que são os professores destas escolas que possuem alunos com síndrome de Down incluídos em suas salas de aula. Assim, nas três escolas, encontramos cinco professores atuando com esses alunos.

Para a coleta dos dados empíricos foram selecionados dois instrumentos principais: o questionário e a entrevista semi-estruturada, pois se acredita que com esses instrumentos a *atitude*, as *opiniões* e os *discursos* possam ser captados.

Também, espera-se que a escolha desses instrumentos consiga cumprir as colocações de Lane (2001): *“Uma análise concreta das representações que um indivíduo tem do mundo que o rodeia, só é possível se as considerarmos inseridas num discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e, conseqüentemente, a ideologia possam ser detectadas”* (p. 36).

Por isso, o meio social onde os colaboradores estão inseridos foi levado em conta no momento da análise dos resultados obtidos. Assim, variáveis como o ambiente onde trabalha, a formação profissional, a cultura e os mitos dos colaboradores também foram consideradas.

O primeiro contato com os professores objetivou apresentar-lhes o projeto, nossas intenções e a metodologia, buscando saber o interesse desses professores para participarem da pesquisa. Nesse momento foi preenchido o *termo de consentimento livre e esclarecido*<sup>5</sup> (TCLE), (anexo 2), em que o professor autoriza a utilização de suas respostas, bem como a gravação e, sobretudo, compromete-se em participar da pesquisa, podendo, no entanto, *“se recusar a participar ou retirar*

---

<sup>5</sup> Mais detalhes no subcapítulo *“A ética na pesquisa”*.

*seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa*”, conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996, p. 5).

Ainda nesse primeiro encontro, os professores preencheram o *questionário de identificação e possibilidades* (anexo 3). Tal questionário visava conhecer os sujeitos da pesquisa e, principalmente, saber do interesse e das possibilidades dos professores em participar dela, além de marcar a data da entrevista.

O questionário está dividido em quatro partes: *identificação, formação, atuação profissional e entrevista*. A primeira parte *identificação* visa conhecer um pouco o professor: seu nome, sexo, data de nascimento, estado civil e se tem filhos. A segunda parte objetiva saber a escolaridade do professor: o curso ou os cursos que concluiu, a instituição e o ano de conclusão. O tópico *atuação profissional*, a escola e a série que o professor atua, além do tempo de atuação. A última parte, *entrevista*, objetiva marcar a entrevista com o professor: data, hora e local.

Depois que obtivemos o consentimento dos professores e realizamos o questionário, foram sendo efetivadas as entrevistas individuais, gravadas e posteriormente transcritas. O roteiro da entrevista (anexo 4), de caráter semi-estruturado, foi elaborado com o objetivo de captar os modos de pensar, sentir, ver, agir, enfim as representações dos professores em relação às questões propostas na pesquisa.

A escolha da entrevista do tipo semi-estruturada se deu pela flexibilidade de possuir somente um roteiro básico de perguntas, sem uma seqüência inflexível, dando aos entrevistados mais liberdade para discorrerem sobre o assunto proposto, sendo as perguntas realizadas de forma mais livre no decorrer das respostas. Esse tipo de estruturação possibilitou a observação de elementos não-verbais (pausas, respiração, agitação, entre outros) que auxiliaram na compreensão e na análise das respostas.

Desse modo, o roteiro de entrevista foi dividido em seis partes:

- Identificação (duas perguntas);
- Formação (oito perguntas);
- Atuação profissional (oito perguntas);

- Ações para a efetivação da inclusão (cinco perguntas);
- Tópicos específicos (vinte duas perguntas e *Associação Livre*);
- Considerações Finais (duas perguntas).

Na 5ª parte *Tópicos específicos*, utilizamos a técnica de *Associação Livre*, também denominada por Bardin (1977) de “*Teste de Associação de Palavras*”. Ela nos diz que “*este teste é (...) utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas*” (p. 52).

Na *Associação Livre*, conseguimos coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação a partir de palavras “indutoras”. No procedimento, “*Pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas*” (BARDIN, 1977, p. 52).

Nessa técnica de coleta de dados, solicitamos a cada entrevistado que dissesse as palavras e/ou expressões que lhe viesse à mente a partir da palavra ou expressão “indutora”. Com esta técnica, objetivou-se a atualização dos elementos implícitos ou latentes da representação em virtude de seu caráter pouco controlado.

As palavras e/ou expressões indutoras dessa pesquisa são onze, quais sejam: síndrome de Down, deficiência, deficiência mental, aluno com síndrome de Down, formação profissional, atuação profissional, inclusão, sua sala de aula, escola Inclusiva, escola especial e educação especial; e as informações obtidas nesse item são cruzadas com os demais dados coligidos no questionário e na entrevista.

Observemos, então, algumas perguntas do roteiro de entrevista (o roteiro completo das entrevistas está em anexo 4) e qual das três dimensões propostas por Moscovici elas visam atender:

Dimensão *informação*:

- O que é inclusão para você? (pergunta nº. 2 da quarta parte: Ações para a efetivação da inclusão);

- O que, para você, é síndrome de Down? (pergunta nº. 3, da quinta parte: Tópicos específicos);
- Como você caracteriza as pessoas com síndrome de Down? (pergunta nº. 4, da quinta parte: Tópicos específicos);
- Como você acha que se dá a aprendizagem de alunos com síndrome de Down? (pergunta nº. 7; Tópicos específicos);
- Onde você acha que os alunos com síndrome de Down deveriam ser educados? (pergunta nº. 11; Tópicos específicos).

*Dimensão campo de representação:*

- Agora, especificamente, como é(são) seu(s) aluno(s) com síndrome de Down? (pergunta nº. 2; Tópicos específicos);
- Como é o desenvolvimento da aprendizagem de seu aluno com SD? (pergunta nº. 8; Tópicos específicos);
- Você acredita que a inclusão favorece a educação das pessoas com SD? (pergunta nº. 15; Tópicos específicos);
- Você acha que o aluno com SD colabora ou atrapalha a sua sala de aula? (pergunta nº. 17; Tópicos específicos).

*Dimensão atitude:*

- Quais as suas ações para a efetivação da educação inclusiva? (pergunta nº. 3; Ações para a efetivação da inclusão);
- Você é a favor ou contra a inclusão de alunos com síndrome de Down? (pergunta nº. 13; Tópicos específicos);
- Você matricularia seu filho em uma sala com alunos com síndrome de Down? (pergunta nº. 22; Tópicos específicos).

Desse modo, como vimos, com as três dimensões das representações sociais sendo contempladas no roteiro de entrevista, temos um panorama do seu conteúdo e do seu sentido, objetivo desta pesquisa.

As considerações metodológicas ora apresentadas visam deixar claro o andamento e os métodos utilizados na pesquisa. No capítulo “*A construção da análise*”, apresentaremos mais algumas considerações importantes sobre o andamento da pesquisa, quais sejam: As questões éticas, o desenvolvimento e as etapas cumpridas durante a pesquisa, a descrição das escolas, a caracterização dos professores colaboradores, a apresentação dos alunos com síndrome de Down e as categorias de análise elaboradas para essa pesquisa.



**"Madonna and Child"** (1506) - Andrea Mantegna.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Síndrome de Down: Do que estamos falando?

Segundo Pueschel (2003), a síndrome de Down é um acidente genético, uma alteração cromossômica. Sabe-se que, ao invés de 46 cromossomos divididos em 23 pares, nas pessoas com essa síndrome existem 47 cromossomos. No par de cromossomos número 21, ao invés de dois cromossomos, há três, por isso, é conhecida, também, como *trissomia do 21*.

Sabe-se que a SD é a principal causa genética da deficiência mental.

Sabe-se que a síndrome de Down é a causa mais prevalente de deficiência mental genética, cursando com anomalias múltiplas, fáceis característico e deficiência mental, estando associada a trissomia do cromossomo 21 humano. A sobrevida, diminuída principalmente às custas de cardiopatias congênitas, vem aumentando consideravelmente com o avanço da medicina nas últimas décadas. (...) Esses fatos garantem quase que um conhecimento universal sobre esta condição, ainda que bastante heterogêneo (LIMA e FERRAS, s/n, p. 6).

Por que o nome *síndrome de Down*?

Sabe-se que síndrome “*é um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um quadro clínico*” (NAHAS, 2004, p. 13) e Down é o sobrenome do médico inglês, John Langdon Down, que, em 1866, identificou alguns sinais físicos semelhantes em

um grupo de pessoas com deficiência mental. Então, “*síndrome de Down é um conjunto de estigmas<sup>6</sup> físicos, causados por uma alteração genética, e que tem seu nome em homenagem ao primeiro médico que a descreveu*” (NAHAS, 2004, p. 13).

A trissomia do cromossomo 21 pode se apresentar de três formas, trissomia simples, translocação e mosaïcismo:

*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 (VOIVODIC, 2004, p. 40).

*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 (VOIVODIC, 2004, p. 40).

*Mosaïcismo*: 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, 2004, p. 40).

Sabe-se que esses tipos de trissomia “*não implicam diferenças no grau de desenvolvimento das pessoas com SD, com exceção do mosaïcismo que, por não afetar todas as células, tem um menor comprometimento no desenvolvimento global do indivíduo - mas, como já mencionado, trata-se de um caso pouco expressivo*” (WUO, 2005, p. 13). É necessário acrescentar que o desenvolvimento dessas pessoas depende mais das interferências sociais do que da herança genética, como veremos no tópico *Desenvolvimento: Considerações relevantes* (p. 51).

---

<sup>6</sup> Segundo Goffman (1988) foram os gregos que “*criaram o termo **estigma** para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o **status** moral de quem os apresentava*” (p. 11). Assim, o termo estigma é usado em referência “*a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos (...). Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo.*” (p. 13)

É somente através da análise das células das pessoas com SD que se pode confirmar a existência dessa alteração cromossômica ou o tipo. Isso é alcançado através de um estudo cromossômico denominado cariótipo<sup>7</sup>.

Segundo Brunoni (2003), a incidência<sup>8</sup> estimada, clássica, de nascimentos de crianças com SD é em torno de 1 em 600/800 nascidos vivos. Para Schwartzman (2003) a prevalência<sup>9</sup> é de um para 2.000/3.000, sendo que esses números podem variar de acordo com o período e com o país (local) em que as pesquisas foram realizadas. Sabemos, também, que a prevalência tende a aumentar devido ao aumento da expectativa de vida desses indivíduos.

Sabemos que mães com idade acima de 34 anos têm as chances aumentadas de terem filhos com SD. Schwartzman (2003) afirma, por exemplo, que o risco de mulheres com 34 anos terem filhos com SD é de 1/392, ou seja, o risco é de 2,55 para cada 1.000 (esse dado pode variar entre 2,11 e 2,99). Assim, concluímos que o risco é 4,5 vezes maior que o risco de uma mulher de 24 anos. Segundo Saad (2003), *“A frequência aumenta de 0,1% em mães com menos de 35 anos, para 0,4% em mães com idade acima de 45 anos”* (p. 35).

Buscando melhor sistematizar os aspectos considerados relevantes à pesquisa, a discussão da temática síndrome de Down foi dividida em três tópicos: Aspectos Históricos: Da cultura Olmec aos avanços do século XX; Características: Fenótipo, alterações clínicas e desenvolvimento e A educação das pessoas com síndrome de Down: Algumas questões importantes.

Em aspectos históricos: *Da cultura Olmec aos avanços do século XX* traz uma breve explanação a respeito de como essa síndrome foi/é vista através dos tempos, as evoluções das pesquisas, as diversas denominações.

---

<sup>7</sup> Cariótipo é a identidade genética do ser humano, *“é a constituição cromossômica da pessoa, conhecida através do exame do material das células do sangue ou de outros tecidos.”* (BAHIA, 2004, p.11)

<sup>8</sup> Segundo Schwartzman (2003, p. 20) *“incidência refere-se ao número de indivíduos afetados por número de nascimentos”*.

<sup>9</sup> Ainda, segundo Schwartzman (2003, p. 20), *“prevalência é o número de indivíduos que apresentam uma determinada condição por número de habitantes”*.

A segunda parte, *características: Fenótipo, alterações clínicas e desenvolvimento*, foi dividida em três tópicos: *Fenótipo: Por que ele se parece assim?*; *Alterações clínicas: Contribuições da saúde à educação* e; *Desenvolvimento: Considerações relevantes*. Nestes tópicos são abordados alguns conhecimentos da área médica que consideramos importantes para a área educacional.

*A educação das pessoas com síndrome de Down: Algumas questões importantes* é o tópico onde são abordadas questões sobre a aprendizagem das pessoas com essa síndrome, destacando como e onde pode ocorrer a educação delas, a fim de sistematizar possíveis ações no tocante à prática inclusiva.

### **2.1.1 Aspectos Históricos: Da cultura Olmec aos avanços do século XX**

Embora não se tenha dados conclusivos, acredita-se que provavelmente a SD sempre tenha existido na espécie humana. *“Supõe-se que, no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas. Assim, muitas doenças genéticas e desordens cromossômicas conhecidas, inclusive a síndrome de Down, provavelmente ocorreram em séculos e milênios anteriores”* (PUESCHEL, 2003, p. 45).

Segundo Pueschel (2003), *“o registro antropológico mais antigo da síndrome de Down deriva das escavações de um crânio saxônio, datado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com síndrome de Down”* (PUESCHEL, 2003, p. 45).

Alguns pesquisadores, como Pueschel (2003), acreditam que a SD tenha sido representada no passado em esculturas e pictografias. Estudos arqueológicos de estatuetas como “*Las Bocas Baby*”<sup>10</sup>, esculpidas pela cultura Olmec<sup>11</sup>, mostram algumas semelhanças, em traços faciais, com as pessoas com SD, sendo essas características bastante distintas das do povo Olmeca em geral. “*Dados históricos sugerem que os Olmecas aceitavam que estes indivíduos com SD resultassem do cruzamento das mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, este último objeto de culto religioso. Dessa forma, a criança com SD era considerada um ser híbrido deus-humano e aparentemente cultuado como tal*” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 3).

Segundo Pueschel (2003), muitos artistas da Idade Média e do Renascimento<sup>12</sup> usaram pessoas com síndrome de Down como inspiração para pintar figuras angelicais e o Menino Jesus, tal inspiração teria sido um hábito muito comum. Há, assim, a tentativa de se identificar pessoas com SD em pinturas antigas, sendo que historiadores da arte indicam figuras de anjos e Meninos Jesus com características físicas típicas da Trissomia 21. Entre os quadros mais conhecidos podemos citar<sup>13</sup>:

- A “*Madona dos Humildes*” (*Madonna and Child with Two Angels*)<sup>14</sup>, do frade Fra Filippo Lippi, pintada por volta de 1464, “*tela em que os anjos retratados apresentam características muito similares às crianças com SD*” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 7);

- A “*Madona e a Criança*” (*Madonna and Child - 1506*)<sup>15</sup>, do italiano Andréa Mantegna. Nesse quadro, além dos traços físicos do rosto, pode-se observar os dedos dos pés afastados, a inserção das orelhas na cabeça e o comprimento dos dedos, característicos da SD. Mantegna pintou diversos quadros de Madonas com o Menino Jesus, vários destes com meninos de feições que indicam a SD;

<sup>10</sup> Imagem 1: “*Las Bocas Baby*”, na página 18.

<sup>11</sup> Tribo que viveu no México, entre 1500 a.C. e 300 d. C., na região conhecida hoje como Golfo do México.

<sup>12</sup> “*O termo Renascimento é comumente aplicado à civilização européia que se desenvolveu entre 1300 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi sem dúvida o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento*” (MARTINS e IMBROISI, s/nº).

<sup>13</sup> Essas obras de arte citadas fazem parte de nossas ilustrações no início dos capítulos.

<sup>14</sup> Imagem 2: “*Madonna and Child with Two Angels*” na página 25.

<sup>15</sup> Imagem 3: “*Madonna and Child*” na página 36.

- A “*Adoração dos Pastores*” (*Offering to Ceres, Goddess of Harvest*)<sup>16</sup>, do flamengo Jacob Jordaens, pintada entre 1618 e 1620. Jacob pintou sua esposa Catherine Van Noort e sua filha Elizabeth que, provavelmente, tinha SD;

- A “*Lady Cockburn e seus Filhos*” (*Lady Cockburn and her Three Eldest Sons*)<sup>17</sup>, do inglês Joshua Reynolds, datada de 1773, que contém uma criança com algumas feições faciais parecidas com as encontradas na SD.

Cabe salientar, conforme Pueschel (2003), que, embora haja indícios, não é possível definir um diagnóstico de SD somente a partir dessas pinturas.

Apesar dos indícios históricos, são desconhecidos documentos científicos que registrem a existência de pessoas com SD 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 dos 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 das crianças certamente nascidas com síndrome de Down provavelmente morriam na primeira infância (PUESCHEL, 2003, p. 48).

Assim, provavelmente a primeira descrição da SD tenha ocorrido somente em 1838, quem a fez foi Jean Esquirol. Logo em 1844 Chambers publicou um livro onde fez referência à “*idiotia do tipo mongolóide*” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 7).

Em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com características que sugerem a SD, que denominou, segundo Pueschel (2003, p. 48), de “*idiotia furfurácea*”. No ano de 1964, segundo Pessotti (1984), Seguin publicou nos Estados Unidos seu livro *Idiocy and its Diagnosis and Treatment by Physiological Method*. Nessa obra, Seguin descreveu o mongolismo sem o viés étnico, racial ou de retorno a seres mais primitivos.

---

<sup>16</sup> Imagem 5: “*Offering to Ceres, Goddess of Harvest*” na página 104.

<sup>17</sup> Imagem 6: “*Lady Cockburn and her Three Eldest Sons*” na página 122.

Dois anos mais tarde, em 1866, *“Duncan registrou uma menina ‘com uma cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com os chineses, projetando uma grande língua e que só conhecia algumas palavras”* (PUESCHEL, 2003, p. 48).

Nesse mesmo ano, John Langdon Down publicou, em Londres, sua obra mais famosa, *Observations on Ethnic Classifications of Idiots*. Nela descreveu uma “idiotia” por ele denominada mongolismo, em que as crianças apresentavam traços fisionômicos semelhantes ao do povo da Mongólia, na Ásia. Nessa época acreditava-se que existiam 5 raças de seres humanos, com diferentes características, cores e temperamentos. Então, Down entendeu as crianças com SD como tendo características da raça mongol. Além disso, na época, o termo “idiotia” era um termo médico usado para qualquer tipo de atraso mental. Nesse sentido, Down escreveu:

Trata-se de um representante da grande raça mongólica. Quando se colocam lado a lado é difícil crer que não se trata de filhos dos mesmos pais. (...) A face é plana, alargada e desprovida de proeminências. As bochechas são redondas e estendidas lateralmente. (...) os lábios são grandes, grossos e com pregas transversais. A língua é comprida, grossa e rugosa. O nariz é pequeno. A pele tem uma tonalidade amarelada e sua elasticidade é escassa (PESSOTTI, 1984, p. 143).

Down mencionou, ainda, em seu estudo: *“O cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação”* (PUESCHEL, 2003, p. 48). Quando Down descreveu seu estudo, ele deu a entender que esse quadro sindrômico era bastante conhecido.

John Down oferece grande contribuição ao reconhecer as características físicas e sua descrição da condição das crianças com SD, distinguindo essas das outras com deficiência mental. Isso justifica ter sido, mais tarde, aplicado seu nome à síndrome por ele descrita, o que é até hoje utilizado.

De acordo Puschel (2003), Down acreditava que tal condição era um retorno a um tipo mais primitivo, algo do tipo “oriental”. Down cunhou o termo *mongolismo*, denominando a condição, erroneamente, de *idiotia mongolóide*.

Atualmente, sabemos que essas inferências raciais são incorretas, podendo ser consideradas um insulto, além de serem uma descrição errada da pessoa. Tal terminologia pode comprometer a aceitação e a inserção social das pessoas com SD, sendo necessário a total eliminação desses termos nos meios científicos, sociais e, principalmente, educacionais.

Na década seguinte, ano de 1876, J. Frase e A. Mitchell descreveram pacientes com essa condição, chamando-os de *idiotas Kalmuck*. Esses autores publicaram as primeiras ilustrações médicas da SD. Em 1875, Frase e Mitchell apresentaram o primeiro relato científico da SD numa reunião em Edimburgo, fazendo observações clínicas baseadas em 62 casos (PUSCHEL, 2003 e SCHWARTZMAN, 2003).

Em 1876, William Ireland incluiu pacientes com SD no seu livro *Idiocy and Imbecilly*. Nesse mesmo ano, Ireland, observou claramente a diferença entre “Idiotia Mongolóide” e a “Idiotia Cretinóide” (SCHWARTZMAN, 2003).

Sucedidos mais dez anos, Shuttleworth afirmou, em 1886, que essas crianças eram *inacabadas* e que “sua aparência peculiar [era], na verdade, a de uma fase da vida fetal” (PUSCHEL, 2003, p. 49).

Em 1890, Wilmarth examinou o cérebro de cinco crianças com essa condição e surpreendeu-se com o “bom” tamanho dos cérebros.

No ano de 1896, Telford Smith descreveu a mão da pessoa com SD notando a curva voltada para dentro no dedo mínimo. Smith, também, “notando certas similaridades entre os quadros do mongolismo e do cretinismo, utilizou hormônio tireoidiano em crianças com SD e observou melhoras tanto físicas quanto mentais, dando origem a um tratamento que foi utilizado em muitos indivíduos com SD eutireoidianos até muito recentemente” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 13).

Durante o final do século XIX, cientistas notaram a maior incidência de doenças cardíacas congênitas em pessoas com síndrome de Down.

Além disso, muitos estudos, no início do século XX, descreveram características adicionais de anomalias encontradas em pessoas com SD, além de discutir várias causas possíveis.

Segundo Schwartzman (2003), no ano de 1932, o oftalmologista holandês Waardenburg sugeriu que a SD poderia decorrer de uma aberração cromossômica. Em 1934, nos estados Unidos, Adrian Bleyer, supôs que esta aberração poderia ser uma trissomia. Por sua vez, Tijo e Levan, em 1956, estabeleceram o número normal de cromossomos nos seres humanos, 46.

Os avanços desses estudos sobre os cromossomos humanos contribuíram para que, em 1959, o Dr. Jerome Lejeune constatasse a presença de um cromossomo extra, o 21, nas pessoas com SD. Quase que simultaneamente Patrícia Jacobs e colaboradores, também, descreveram essa alteração.

Foi o Dr. Lejeune que denominou essa alteração genética de *Síndrome de Down*, em homenagem, então, a John Down. Schwartzman (2003) lembra que:

Antes que o termo SD fosse proposto e amplamente aceito, as denominações mais utilizadas para esta condição foram imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, "kalmuc idiocy" (Fraser e Mitchell, 1876), cretinismo furfuráceo, "lowaland cretinism" (Séguin, 1846 e 1866), acromicria congênita (Schüller, 1907), "criança mal-acabada" (Thomson, 1907), "criança inacabada" (Schuttleworth, 1909; Zwellweger, 1977) (p. 13).

Segundo Schwartzman (2003), o termo *mongolóide*, até então em uso, começou a ser amplamente criticado, pois já era considerado ofensivo. Atendendo aos pedidos de pesquisadores japoneses e chineses, além de pais de crianças com SD, a Organização Mundial de Saúde (OMS) solicitou a substituição do mesmo. Assim, a partir de algumas publicações (em 1964, 1965 e 1975) que o termo começou a ser suprimido de tal maneira que passou a ser considerado arcaico e pejorativo.

Porém, independente da denominação, o que deve ser evitado são rótulos que de algum modo imponham limites à inclusão social. As pessoas com síndrome de Down devem ser respeitadas por suas características específicas, necessidades e capacidades.

Seguindo, em 1960 Polani e colaboradores descreveram a presença de translocação em algumas pessoas com SD. Um ano mais tarde, em 1961, Clarke e colaboradores caracterizaram os primeiros pacientes com mosaicismos.

Segundo Epstein e colaboradores (1995):

Atualmente, com os progressos obtidos na genética humana, chegamos ao ponto em que já é possível começar a relacionar os componentes fenotípicos da SD com as alterações localizadas em regiões específicas do cromossomo 21. O objetivo a longo prazo desta correlação genótipo/fenótipo é a de se evidenciar quais genes são responsáveis por quais aspectos do fenótipo para, desta forma, esclarecer a patogênese da síndrome e, se possível, utilizar este conhecimento para prevenir ou minimizar suas conseqüências (SCHWARTZMAN, 2003, p. 15).

Desse modo, constatou-se que foi a partir do século XIX que essa síndrome ficou conhecida cientificamente. Nas últimas décadas, muito se aprendeu sobre a SD, as anormalidades cromossômicas, os problemas de saúde, as alterações congênitas, proporcionando um amplo conhecimento acerca dessa síndrome. Está mais fácil, assim, entender o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com SD, tão necessários para a prática docente.

### **2.1.2 Características: Fenótipo, alterações clínicas e desenvolvimento.**

Como já mencionamos, para abordar as questões consideradas importantes a cerca das características da SD, essa segunda parte do referencial foi dividida em três: *Fenótipo: Por que ele se parece assim?*; *Alterações clínicas: Contribuições da saúde à educação* e *Desenvolvimento: Considerações relevantes*. Iniciemos então:

### **2.1.2.1 Fenótipo: Por que ele se parece assim?**

As crianças com síndrome de Down apresentam muitas características físicas semelhantes (fenótipo). No entanto, vale lembrar que o mesmo não ocorre em relação ao desenvolvimento e ao comportamento.

As alterações fenotípicas do ser humano são determinadas pela carga genética. Na SD, a presença de material genético extra, do cromossomo 21, resulta nas características peculiares que essa síndrome tem. Para citar tais características buscamos alguns autores como: Nahas (2004), Pueschel (2003), Saad (2003), Schwartzman (2003), Voivodic (2004). Vejamos, assim, algumas dessas:

- Mãos e pés pequenos e dedos curtos: Os dedos tendem a serem mais grossos, também, o 5º dedo pode ser levemente curvado para dentro;
- Espaço aumentado entre os dedos dos pés: Cerca de 93% das pessoas com SD tem esse espaço aumentado entre o 1º e o 2º dedos dos pés;
- Prega horizontal única na palma das mãos (linha simiesca): 33% das pessoas com essa síndrome apresentam uma única linha que atravessa a mão, de lado a lado;
- Hipotonia muscular: O que acaba por contribuir com o atraso no desenvolvimento motor;
- Olhos amendoados, com linhas ascendentes e dobras de pele nos cantos internos (característica essa que deu origem ao nome mongolismo, atualmente não mais utilizado);
- Nariz pequeno e pouco achatado: Aproximadamente 78% das pessoas com SD apresentam a base do nariz achatada;

- Cavidade bucal diminuída: 75% das pessoas com SD possuem a cavidade bucal diminuída, fazendo com que a língua pareça ser maior;
- Orelhas: Pequenas, arredondadas, dismórficas e de baixa implantação;
- Língua protusa: Em virtude da hipotonia muscular a língua, geralmente, é posicionada para fora da boca;
- Pescoço: Curto, com pele abundante. O pescoço pode parecer mais largo e mais grosso.

Como ocorre com todos os seres da raça humana, as características variam muito. Assim, nas pessoas com síndrome de Down, nem todas as características descritas estão presentes em todos os indivíduos.

Algumas dessas características podem ser identificadas já no feto, durante a gravidez, através mesmo da ultrassonografia<sup>18</sup>. Outras, somente a partir dos primeiros anos de vida. Lembramos que o diagnóstico só poderá ser confirmado a partir da análise do cariótipo, pois essas características podem, isoladamente, ser encontradas em pessoas sem síndrome. A confirmação do diagnóstico na gravidez pode ser feita através de exames como: *Amostra vilocorical*<sup>19</sup> e *amniocentese*<sup>20</sup>. Esses exames são realizados durante o Pré-natal somente se houver desconfiança de diagnóstico de SD. Geralmente essa opção é feita quando há algum caso de trissomia do cromossomo 21 ou de outras anomalias genéticas na família, quando há alterações cromossômicas em algum dos pais, ou quando a mãe tem mais de 35 anos.

As pessoas com síndrome de Down possuem uma série de características, sobretudo físicas, que as diferem das demais pessoas e que são peculiares da síndrome. Porém, cabe destacar que nenhuma dessas características físicas interfere, definitivamente, no desenvolvimento das pessoas com SD. Como veremos no tópico *Desenvolvimento: Considerações relevantes*, há inúmeros fatores que colaboram, entre eles: A estimulação e a interação com o meio.

---

<sup>18</sup> A ultrassonografia não confirma o diagnóstico, que só se dá a partir da análise cromossômica.

<sup>19</sup> “É feito entre a 8ª e 11ª semana de gestação. Consiste na retirada de um pedaço de tecido placentário para análise cromossômica” (BAHIA, 2004, p. 10).

<sup>20</sup> “Essa análise é feita entre a 14ª e 16ª semana de gravidez, com a retirada de uma pequena quantidade do líquido amniótico, no qual encontram-se algumas células de feto que podem ser analisadas” (BAHIA, 2004, p. 10).

### **2.1.2.2 Alterações clínicas: Contribuições da saúde à educação**

Apesar de não ser uma doença, a SD necessita de alguns cuidados médicos especiais, pois essas crianças são, geralmente, mais suscetíveis às doenças comuns da infância. O conhecimento dessas patologias podem colaborar com o desenvolvimento cognitivo e motor, principalmente durante os primeiros anos de vida, na estimulação essencial.

Resumidamente, apresentaremos uma descrição, baseada em autores como Pueschel (2003), Nahas (2004) e Saad (2003), de alguns problemas de saúde, de algumas anomalias congênitas, que podem ocorrer com mais freqüência em pessoas com SD.

É preciso lembrar que essas alterações clínicas são predisposições, ou seja, não são todas as pessoas com SD que virão a tê-las. Também, elas não são determinantes no desenvolvimento das pessoas com SD, pois com o avanço das ciências da saúde essas características são facilmente tratadas, controladas ou corrigidas.

Segundo Pueschel (2003) *“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”* (p. 86). Assim, esse mesmo autor coloca algumas anomalias congênitas do recém – nascido com SD:

- *Cataratas congênitas*: É importante a identificação precoce, pois caso não haja intervenção a criança pode ficar cega;

- *Anomalias congênitas do trato gastrointestinal*: Estima-se que aproximadamente 12% dos neonatos apresentem tais anomalias;

- *Doenças congênitas do coração*: Provavelmente cerca de 40% tenham esse problema, que pode ser remediado com tratamento ou cirurgia, sendo que todo bebê deve ser examinado por um cardiologista.

Na *infância*, os problemas de saúde mais comuns são:

- *Infecções*: Principalmente respiratórias, de ouvido e de pele;

- *Desordens convulsivas*: Pueschel (2003) cita que alguns estudos vêm afirmando que cerca de 8% das crianças com SD têm algum tipo de desordem convulsiva;

- *Apnéia do sono*: Pode causar uma redução na oxigenação no sangue, sonolência e pouca concentração nas atividades diárias;

- *Distúrbios visuais*: Segundo Pueschel (2003) há relatos de que cerca de 50% das crianças com SD têm dificuldade para ver longe e outras 20% para ver de perto, além de outros distúrbios visuais;

- *Déficits auditivos*: Nahas (2004) cita que cerca de 80% das pessoas com SD podem ter deficiência auditiva em um ou nos dois ouvidos;

- *Disfunção da glândula tireóide*: Cerca de 20% das pessoas com SD podem apresentar algum tipo de desordem na função da tireóide, com essa disfunção o desenvolvimento intelectual pode ser afetado;

- *Anormalidades esqueléticas*: São bastante comuns e encontradas em várias partes do corpo, é indispensável uma avaliação ortopédica para início de qualquer atividade física, inclusive na escola.

A partir da *adolescência* e na *vida adulta* deve se dar atenção para as:

- *Desordens psiquiátricas*: Como depressão, distúrbios de comportamento e problemas de ajustamento.

- *Doença de Alzheimer*: Segundo Pueschel (2003), foi estimado que cerca de 15% a 25% de pessoas com SD apresentem sinais precoces dessa doença.

O conhecimento de que uma criança possui SD permite-nos prever uma série de patologias que podem vir a fazer parte do quadro clínico dessa criança. Tal tipo de informação pode contribuir, também, para os professores no cotidiano escolar, facilitando a identificação de metodologias mais eficientes para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, tornando suas vidas mais participativas, educacional e socialmente.

### 2.1.2.3 Desenvolvimento: Considerações relevantes

Atualmente, sabe-se que a SD é a principal causa genética da deficiência mental. É importante, para fins desse estudo, definir o que é deficiência mental, que segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994):

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (p. 15).

Sabemos que na literatura há inúmeros conceitos de deficiência mental. Outro muito utilizado é o da *American Association of Mental Retardation* (AAMR) de 1992, segundo o qual a deficiência mental *“corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidade adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e*

*segurança, funcionalidade acadêmica de lazer e de trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade” (D’ ANTINO, 1997, p. 99).*

Assim, as pessoas com SD podem apresentar atraso no desenvolvimento mental, físico e funcional. Porém, o desenvolvimento, assim como o comportamento, não apresenta um padrão em relação às condições da síndrome. Segundo Schwartzman (2003), não há um padrão previsível de desenvolvimento e comportamento nas pessoas com SD, pois tanto um quanto outro não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também da potencialidade da criança, bem como das interações e das influências do meio.

Características como afetividade, docilidade, teimosia, “birra”, atribuídas freqüentemente a pessoas com SD não são confirmadas cientificamente. Segundo Voivodic (2004), não é possível traçar um perfil de comportamento e personalidade identificador de pessoas com SD.

Entre as pessoas com SD é notório que há diferenças nos aspectos desenvolvimento, comportamento, personalidade. Porém sabe-se que seu desenvolvimento apresenta significativas diferenças se comparadas ao desenvolvimento das pessoas sem síndrome. Por exemplo, o desenvolvimento motor apresenta um significativo atraso, ou seja, os marcos desse desenvolvimento ocorrerão mais tarde. Isso pode ser atribuído à presença da hipotonia muscular.

Na tabela 2, na próxima página, podemos observar a média e os limites dos marcos do desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e ainda fazer um paralelo em relação às crianças não sindrômicas, através dos limites e das médias.

TABELA 2 - Desenvolvimento e aquisição para pessoas com síndrome de Down<sup>21</sup>

<b>Marcos do desenvolvimento (meses)</b>				
	<b>Síndrome de Down</b>		<b>Não síndrômicos</b>	
	<b>Média</b>	<b>Limites</b>	<b>Média</b>	<b>Limites</b>
Sorri	2	1-3	1	<1-3
Rola	6	2-12	5	2-10
Senta	9	6-12	7	5-9
Engatinha	11	7-21	8	6-11
Fica de pé	18	10-32	11	8-16
Caminha	20	12-45	13	8-18
Fala palavras	14	9-30	10	6-14
Fala frases	24	18-46	21	14-32
Come com as mãos	12	8-28	8	6-16
Usa garfo/colher	20	12-40	13	8-20
Controla urina	48	20-95	32	18-60
Controla esfíncter	42	28-90	29	16-48
Tira as roupas	40	29-72	32	22-42
Veste-se	58	38-98	47	34-58

O desenvolvimento motor da criança com síndrome de Down interfere no desenvolvimento de outros aspectos, como o cognitivo, pois é a partir da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, a deficiência mental é considerada uma das características mais constantes na SD, o que colabora para o atraso nas demais áreas do desenvolvimento.

<sup>21</sup> (BURNS, 2004, p. 60).

Segundo Pueschel (2003), estudos contemporâneos têm mostrado que a maioria das pessoas com essa síndrome tem comprometimento na faixa entre leve a moderada de deficiência mental. *“Algumas crianças têm função intelectual limítrofe ou na faixa média - baixa, e somente algumas apresentam deficiência mental severa. Assim, há uma larga extensão na função cognitiva em crianças com síndrome de Down”* (PUESCHEL, 2003, p. 111).

O desenvolvimento intelectual das crianças com SD, segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997), caracteriza-se, também, por uma “viscosidade”, *“ou seja, permanecem mais tempo do que os indivíduos ‘normais’ nos estágios e sub-estágios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior, embora o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais, seja semelhante nas duas populações”* (p. 231). Esses autores salientam, ainda, a importância da estimulação e do “treino” cognitivo.

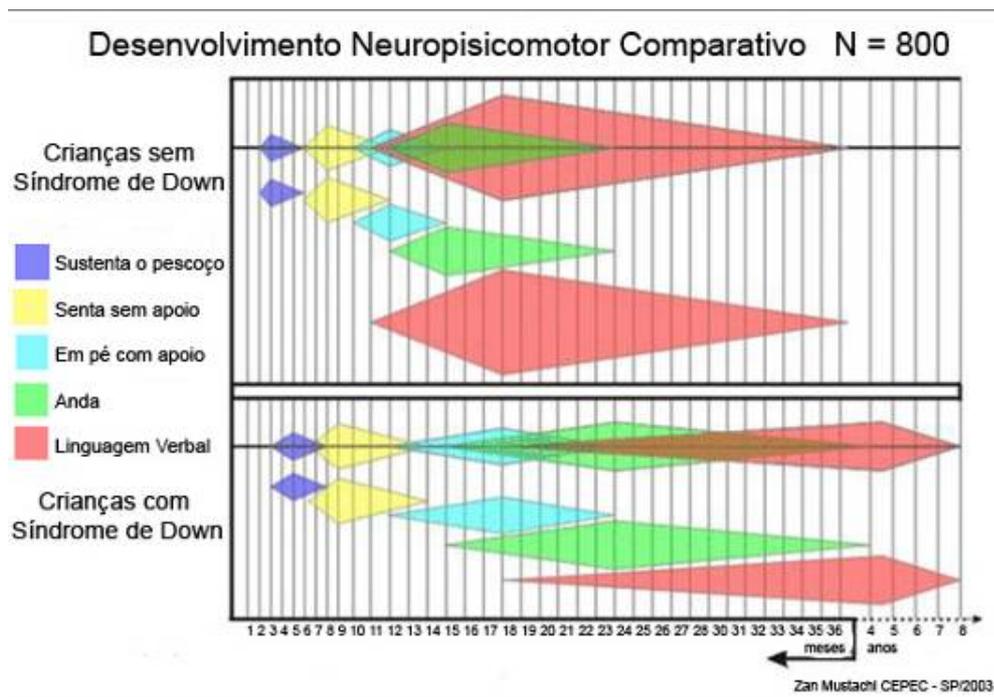
Destacamos, mais uma vez, a importância da estimulação essencial e de intervenções educacionais desde a primeira infância, com atividades que enfatizem aspectos cognitivos como: a percepção, a atenção, a memória e a linguagem.

No gráfico 1 (na próxima página), de Mustacchi (2004), podemos observar pontos do desenvolvimento neuropsicomotor das crianças com SD, comparando com o de crianças sem síndrome, num estudo com 800 sujeitos.

Podemos observar, também, que o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças com SD é mais lento se comparado às crianças sem síndrome.

Crianças com SD têm, em geral, mais dificuldade em aprender a falar, ou seja, os distúrbios na comunicação são recorrentes. O desenvolvimento da linguagem das crianças com SD é um dos que apresenta maior atraso. Como podemos ver na tabela 2, as primeiras palavras são pronunciadas em média por volta dos 14 meses. Já as crianças sem síndrome pronunciam as primeiras palavras em média aos 10 meses. As primeiras frases são pronunciadas por volta dos 24 meses, pelas crianças com SD, e aos 21 meses, pelas sem síndrome.

GRÁFICO 1 - Desenvolvimento Neuropsicomotor Comparativo<sup>22</sup>



Assim, o desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças com SD, segundo o gráfico 1, se dá por volta dos 18 meses, e nas crianças sem síndrome isso ocorre em torno dos 11 meses.

A criança com Síndrome de Down tem dificuldade em tudo o que requer operações mentais de abstração, assim como para qualquer operação de síntese, dificuldade que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfosintática (SAMPEDRÓ, BLASCO e HERNÁNDEZ, 1997 p. 233).

Essas dificuldades na aquisição da linguagem devem-se, também, a algumas patologias, tais como: dificuldades respiratórias, deficiências auditivas, hipotonia muscular, malformação do palato. Intervenções médicas (também de outros profissionais na área da saúde, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas) podem colaborar nestes casos.

<sup>22</sup> (MUSTACCHI, 2004, p. 76)

No entanto, mesmo com dificuldades, a grande maioria das pessoas com SD faz uso da linguagem de maneira funcional, aprendendo a se comunicar muito bem. Com certeza, o desenvolvimento da linguagem irá depender da estimulação essencial e das verbalizações entre a criança e, principalmente, a mãe desde o nascimento.

Voivodic (2004) destaca outros elementos do desenvolvimento cognitivo, como atenção e memória. As crianças com SD apresentam, desde os primeiros anos, déficit de atenção, o que segundo essa autora *“pode comprometer seu envolvimento em tarefas e sua maneira de explorar o meio”* (p. 44). Quanto à memória, Voivodic (2004) diz que *“a criança com SD não acumula informações na memória auditiva imediata de forma constante (...)”* (p. 45). Essa dificuldade com a memória recente afeta, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem, pois não armazenando corretamente as frases, não as reproduz de maneira correta.

Como vimos, o desenvolvimento das pessoas com SD é mais lento, ou diferente se comparado às crianças sem síndrome. Isso segundo Voivodic (2004) tem sido motivo de inúmeros estudos e controvérsias.

Voivodic (2004) apresenta três desses estudos, um deles é o de Dunst (1995). Tal autor afirma que os períodos do desenvolvimento são os mesmos para as crianças (com ou sem síndrome de Down), sendo que as com SD apresentam, apenas, um ritmo diferente, ou seja, mais lento que as crianças sem síndrome. *“Estudos de Dunst (1995) demonstraram que crianças com SD passam pelos mesmos períodos sensório - motores e na mesma seqüência que a observada nas crianças normais, porém de forma mais lenta”* (VOIVODIC, 2004, p. 46).

O segundo estudo é o de Vygotsky:

Vygotsky (1998) observou que não há dois modos de desenvolvimento: um para as pessoas que têm atraso mental e outro para as pessoas que não têm atraso, enfatizando a idéia da unidade das leis do desenvolvimento da criança normal e da criança com atraso mental (VOIVODIC, 2004, p. 46).

Como se observa, Vygotsky (1998) defende que há só um modo de desenvolvimento, tanto para as crianças com deficiência mental, quanto para as crianças sem deficiência mental.

O terceiro e último é o de Morss (1993):

Morss (1993) considerou que o desenvolvimento cognitivo é não somente mais lento, mas se processa de forma diferente. A aquisição tardia de uma habilidade compromete a aquisição de outras que dependem dela, e isso afeta o desenvolvimento (VOIVODIC, 2004, p. 46).

Morss (1993) afirma que o desenvolvimento além de se processar com um ritmo diferente, funciona como “pré-habilidades”, ou seja, a aquisição de uma determinada habilidade depende da aquisição de uma anterior. Assim a aquisição tardia de uma habilidade compromete a aquisição de outras, interferindo no desenvolvimento global da criança.

Observando esses diferentes pontos de vista, podemos dizer que é muito importante um programa de estimulação essencial que considere esses aspectos do desenvolvimento ora apresentados.

Mesmo utilizando diversos parâmetros de comparação para observar o desenvolvimento das crianças com SD, devemos lembrar que o desenvolvimento não depende somente das afeições genéticas, mas sim de fatores biológicos e sociais. Tais fatores vão além dos determinismos genéticos, dependem, além da estimulação, de carinho, de atenção, da aceitação, de tempo e da união da família e de profissionais de diferentes áreas, que devem unir esforços em torno de um mesmo objetivo: O desenvolvimento das crianças com SD.

### **2.1.3 A Educação das pessoas com Síndrome de Down: Algumas questões importantes**

Retomemos o conceito da Associação Americana de Deficiência Mental (AADM)<sup>23</sup>: “(...) caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade (...)” (KERN, 2003, p. 147). A partir dessa definição de deficiência mental podemos inferir algumas análises acerca de termos como: desenvolvimento, funcionamento intelectual, limitações, respostas adequadas. Esses termos fazem-nos pensar na importância da educação na vida das pessoas com deficiência mental em geral, levando em conta, assim, as possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência mental.

Nesse sentido, acentua-se, então, a importância do enfoque educacional no atendimento de alunos com síndrome de Down desde o nascimento. Isso porque a deficiência mental é uma das características inerentes a essa síndrome, sendo que a maioria das pessoas com SD tem comprometimento na faixa do leve a moderada (PUESCHEL, 2003).

Os objetivos da educação das crianças com síndrome de Down são os mesmos das crianças sem síndrome, ou seja, devemos oferecer-lhes oportunidades para desenvolver suas potencialidades e habilidades cognitivas e sociais, com o intuito de prepará-las para a vida adulta, proporcionando-lhes, sempre que necessário, atendimento educacional especializado.

---

<sup>23</sup> Tradução de *American Association of Mental Retardation - AAMR*

Assim, a educação tem como finalidade preparar a criança para uma vida com qualidade, uma vida ativa em sociedade. Segundo Fredericks (2003), alguns objetivos resumem aquilo que os pais, geralmente, desejam para seus filhos:

1. que sejam capazes de interagir com pessoas que não são portadoras de deficiências, bem como com aqueles que são. E que tenham *verdadeiros* amigos nos dois grupos;
2. que sejam capazes de trabalhar nos mesmos ambientes que aqueles que não apresentam deficiências;
3. que sejam bem-vindos e participem em eventos e atividades freqüentados por pessoas sem deficiência, sentindo-se confiantes e à vontade;
4. que vivam na moradia de sua escolha conforme suas possibilidades econômicas;
5. que sejam felizes (FREDERICKS, 2003, p. 184).

Para que esses objetivos, tão almeçados pelos pais e encampados pelos profissionais que trabalham com esses alunos, sejam atingidos plenamente, a família tem um papel importante, principalmente durante os primeiros anos de vida, período fundamental, tanto no desenvolvimento motor, quanto social, emocional e cognitivo, pois:

A família se constitui o primeiro grupo social da criança, e é através do relacionamento familiar que a criança viverá a primeira inserção no mundo. É no seio da família que a criança terá suas primeiras experiências, sendo portanto esta a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem (VOIVODIC, 2004, p. 48).

Por isso, deve-se estar atento às primeiras experiências da família que recebeu um bebê com SD, pois o impacto da notícia pode dificultar a tomada de decisões no que toca às ações a serem realizadas, até mesmo por desconhecimento das possibilidades, comprometendo o desenvolvimento satisfatório da criança.

Nas crianças com SD, algumas áreas merecem mais cuidado e atenção. Com base no conhecimento das características da síndrome, podem ser sugeridas algumas áreas de intervenção, como: percepção, atenção, memória, aspectos

psicomotores, leitura e escrita, lógico-matemática, linguagem, atividades da vida diária, além dos aspectos sociais, afetivos e emocionais.

Neste sentido, é primordial que os educadores conheçam os aspectos inerentes a essa síndrome, pontos significativos do desenvolvimento, além das características físicas e das alterações congênitas.

Fredericks (2003) apresenta-nos uma tabela (tabela 3) de prioridades para a educação de pessoas com síndrome de Down. Assim, segundo esse autor atividades que desenvolvam a comunicação e sociabilidade do aluno são fundamentais. Além de trabalhos que primem pelas habilidades de auto-ajuda, motoras e recreação, e de vida prática. Podemos ver que, para a educação de jovens, uma das prioridades é o conteúdo vocacional, assim as atividades profissionalizantes devem ter esse princípio.

TABELA 3 - Prioridades curriculares para a educação de pessoas com síndrome de Down<sup>24</sup>.

<b>Primeiro Grau</b>	<b>Segundo Grau</b>
Comunicação/sociabilidade	Comunicação/sociabilidade
Habilidades de auto-ajuda	Habilidades de vida prática
Habilidades motoras/recreação	Recreação/lazer
Conteúdo acadêmico/conteúdo funcional	Conteúdo funcional - vocacional

Sabemos que a educação que é dispensada às crianças com síndrome de Down é determinante no seu desenvolvimento, por isso ela deve ocorrer, também, em situações e espaços informais, ou seja, no supermercado, nos restaurantes, no transporte, em eventos esportivos e recreativos, em espaços de lazer, como no teatro, no cinema, nas praças. Nesse sentido, em âmbito social, as crianças devem,

<sup>24</sup> (FREDERICKS, 2003, p. 187)

sempre que possível, participar de atividades com outras crianças, com ou sem síndrome, de sua faixa etária.

Assim, a educação da pessoa com síndrome de Down pode ser compreendida em uma dimensão bem ampla, ou seja, não só educativa, mas também sócio-cultural, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades, sem destacar suas dificuldades, respeitando-as, isto sim, e aprimorando a participação da mesma na sociedade.

Para que os objetivos educacionais sejam atingidos, as pessoas com SD precisam ser atendidas desde os primeiros meses de vida até a vida adulta, por meio de ações educativas voltadas para as etapas do seu desenvolvimento. Essas ações vão desde a educação infantil (Estimulação essencial e educação pré-escolar) até o ensino profissionalizante, passando pela educação básica (ensino fundamental e médio).

Assim, desde o nascimento até os três anos, a criança com síndrome de Down, necessita participar de programas de estimulação essencial, com o objetivo de que suas potencialidades sejam desenvolvidas, a fim de atenuar e prevenir, eventuais atrasos no desenvolvimento, visando também a preparação para o convívio nas escolas comuns do ensino regular.

Para Silva (1996, p. 7) *Estimulação Essencial* “é toda atividade que favorece e enriquece o desenvolvimento físico, mental e social da criança entre zero e três anos de idade, portadora de necessidades especiais. É a integração constante com a criança desde que nasce, a fim de que ela possa alcançar um desenvolvimento pleno e integral”. Ainda conforme o pensamento de Nahas (2004):

A *Estimulação Essencial* é um conjunto de atividades de caráter educacional, oferecidos nos primeiros anos de vida, com o objetivo de prevenir e atenuar os possíveis atrasos no processo de desenvolvimento infantil.

Vários profissionais se envolvem na estimulação essencial: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta educacional, psicólogo, pedagogo, entre outros. (p. 49)

As crianças nascem com capacidades em potencial, que precisam se desenvolver, e a estimulação essencial tem o objetivo de proporcionar à criança condições para isso.

É importante lembrar que a preparação para o convívio nas escolas comuns não envolve somente a criança, mas os pais, familiares e toda a comunidade escolar (professores, equipe diretiva, alunos, funcionários). A partir da estimulação essencial é mais fácil saber o momento de ingresso na escola, na educação infantil, respeitando as potencialidades, habilidades e limites de cada criança.

O ingresso na escola é, como para toda criança, um momento muito importante, pois se depara com um espaço totalmente diferente, de convívio com a diversidade. A escola tem um papel fundamental na inclusão social do indivíduo: *“é preciso, também, levar em conta que o primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o seu papel não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas, mas principalmente estabelecer padrões de convivência social”* (VOIVODIC, 2004, p. 58). Nesse sentido, ela não cumpre só a função educativa, sobretudo por ser um local essencialmente de trocas sociais.

A educação infantil objetiva fazer com que a criança adquira autonomia na sala de aula, que ela comece a obedecer às regras socialmente constituídas, a fim de que sua inclusão aconteça de maneira tranqüila para todos.

A partir dos quatro anos (até por volta dos seis), a criança começa a usar formas verbais mais complexas. Nesse período é fundamental o desenvolvimento e a aquisição da competência lingüística, uma vez que esse fator, além de facilitar e ampliar o aprendizado, é também o principal instrumento de interação social, de socialização. Como já vimos, o desenvolvimento da linguagem das crianças com SD apresenta certos atrasos se comparado ao das crianças sem síndrome. Desse modo as intervenções educacionais que previnem esses atrasos são extremamente importantes nesse momento.

Segundo Mills (2003), nesta fase as crianças já têm condições de reconhecer um grande número de sinais e de decifrar e utilizar uma simbologia simples. Assim, pelo processo de alfabetização, a criança começa a criar, formar conceitos que colaboram para perceber a realidade e ordenar o mundo a sua volta.

Nesta fase, participa, de forma quase sempre ativa, das manifestações do grupo no qual, na maioria das vezes, consegue colocar-se; respeita regras simples e quase sempre compreende mecanismos que regulam os jogos e as atividades; identifica com clareza os papéis e discrimina os colegas dos adultos (MILLS, 2003, p. 240).

É importante ter sempre noção dos objetivos alcançados, as habilidades e conhecimentos adquiridos e das dificuldades presentes em cada etapa, que nas crianças com SD são, geralmente, mais intensas.

Assim, o ingresso na educação básica é um momento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, por isso bastante complexo, e a escola precisa estar preparada para esse momento. Os professores precisam antecipadamente estar bem informados sobre seu aluno e com isso fazer um planejamento que contemple, não só a evolução da aprendizagem com o fim específico da promoção de série, mas também a aprendizagem de aspectos da vida diária. *“É importante que a escola desenvolva ao máximo, e em todas as áreas, as potencialidades do conhecimento, atenta às atividades que facilitem as habilidades atuais e futuras de aprendizagem dos alunos com SD”* (MILLS, 2003, p. 241). Além disso, é fundamental trabalhar atividades voltadas para a sociabilidade e a socialização, a fim de que a interação com os colegas aconteça de maneira natural. Nestes aspectos podem ser desenvolvidos exercícios centrados no contato com o outro.

Na sala de aula, através do jogo espontâneo, da relação com os colegas e com o material adequado, o aluno enfrenta uma série de atividades físicas, emocionais e cognitivas que possibilitam a elaboração do pensamento. E, a partir de seu próprio ritmo, surge o desejo de progredir, favorecendo seu desenvolvimento global. (...) O professor deve estender no programa a fase do jogo, que é quando se fixam valores morais, éticos e políticos de maneira mais clara e viva, pois as regras surgem como decorrência da própria necessidade de organização (MILLS, 2003, p. 241).

Desse modo, os professores, de maneira consciente, podem incluir em seus planos de aula atividades lúdicas, como o jogo, com objetivos pedagógicos. Essas possíveis alterações em seus programas, de maneira alguma, prejudicam os alunos

sem síndrome da turma. Pelo contrário, colaboram no desenvolvimento da aprendizagem e na interação da turma toda.

A educação para o trabalho é um dos programas fundamentais para o adolescente e/ou para o adulto com síndrome de Down. A educação profissional visa a inserção no mercado de trabalho de pessoas com SD.

É necessário identificar o potencial e as opções de trabalho na comunidade, avaliar as oportunidades e características específicas que permitirão aos alunos conseguir, eventualmente, emprego apoiado.

O treinamento deve iniciar-se na adolescência e adequar-se ao progresso do aluno, proporcionando treinamento profissional da mais alta qualidade. Além disso, deve coordenar esforços, durante os anos escolares, compatíveis com os da vida adulta, para que se tornem realmente produtivos (MILLS, 2003, p. 242).

A educação das pessoas com necessidades especiais, inclusive das pessoas com síndrome de Down, pode ser oferecida nas escolas comuns, pois *“este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo”* (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2004, p. 8).

Nesta perspectiva de educação inclusiva, a Educação Especial passa a ter uma função importante, a de dar suporte para a efetivação dessa ação. *“Assim sendo, a educação especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento e suplemento, todas as etapas e níveis de ensino”* (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2004, p. 11).

O objetivo da Educação Especial é garantir, não só o acesso, mas também a permanência de todos os alunos nas escolas comuns. Para isso tem a função de remover as barreiras que impedem a frequência dos alunos, sejam elas arquitetônicas ou atitudinais. A falta de informação e de conhecimentos, provavelmente, é uma das maiores barreiras à efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, cabe à Educação Especial desenvolver estratégias de apoio, colocando-se à disposição não só dos alunos com necessidades educacionais

especiais, mas também de toda comunidade escolar, proporcionando diferentes alternativas para a efetivação da inclusão, de acordo com a necessidade presente em cada momento.

O atendimento educacional especializado, oferecido nas escolas comuns, pode ser uma forma de garantir que as crianças com síndrome de Down permaneçam incluídas nas salas de aulas. Atividades como informática educativa e que visem a vida autônoma e social podem ser uma boa alternativa para esse atendimento.

Apesar da complexidade do desenvolvimento da aprendizagem das crianças com síndrome de Down, são evidentes as possibilidades de evolução das mesmas. Com acompanhamento adequado desde os primeiros meses, podem se tornar pessoas felizes e capazes de conviver em sociedade.

O aprendizado destas crianças deve começar a partir do nascimento, continuar na infância e na adolescência, sujeitos a adaptações curriculares e metodologias próprias. Envolve não só educadores tecnicamente preparados para lidar com esta população, mas também os pais, profissionais da área de saúde e sociedade (MILLS, 2003, p. 261).

Nesse sentido, o êxito da educação inclusiva depende de toda a sociedade, do trabalho em conjunto. A família e a comunidade escolar precisam ter uma relação bastante estreita, buscando o trabalho em parceria, sendo que a colaboração de outros profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas) também pode auxiliar.

Mesmo sendo um direito constituído por lei<sup>25</sup>, ainda há inúmeras dificuldades para a implementação, com sucesso, da educação inclusiva em todas as escolas. Assim, esse direito deve ser buscado com empenho.

Para concluir esse capítulo recorreremos, mais uma vez, a uma citação de Mills (2003), cujo ideal procuramos alimentar nessa pesquisa e contribuir para que se torne realidade: *“A educação da criança com SD encontra-se no limiar de uma nova era, na qual o indivíduo com deficiência de qualquer natureza terá melhores*

---

<sup>25</sup> Ver tópico: *“Falando, um pouco, nas Políticas Públicas”* na página 79.

*oportunidades para ocupar seu lugar na sociedade, sem preconceito e discriminação”* (p. 262).

É para isso que nós pesquisamos, é para isso trabalhamos. É nisso que acreditamos. E principalmente, é isso que desejamos!

## 2.2 Educação Inclusiva: Premissas para a reflexão

*Incluir*, segundo o dicionário da língua portuguesa, “*compreender, abranger; Conter em si; Inserir, introduzir; Incluir; Estar incluído ou compreendido, fazer parte, inserir-se.*” (FERREIRA, 2000, p.380).

INCLUIR, significa, antes de tudo, “deixar de excluir”. Pressupõe que **todos** fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para “deixar de excluir”, a **inclusão** exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para **todos** (FÁVERO, 2004, p. 38).

Desse modo, na inclusão pressupõe-se que todas as crianças “*independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüística ou outras*” (BRASIL, 1997, p. 17) devem ser acolhidas. As escolas precisam encontrar uma maneira para *compreender* esses alunos, a fim de que *façam parte* do sistema educacional como um todo.

Todos os alunos, independente de suas condições, *podem* apresentar necessidades educacionais especiais em um *determinado* período da sua trajetória escolar. Necessidades *temporárias*, mas que precisam de estratégias, geralmente já conhecidas pelos professores, para superar as dificuldades. Há, também, as necessidades educacionais especiais, que exigem um compêndio de recursos e

apoio mais especializado, que propicie aos alunos acesso aos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, observamos que os pressupostos da educação inclusiva perpassam questões bem abrangentes. Observando o conceito de necessidades educacionais especiais, temos que:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Para compreendermos melhor o que estamos falando, é necessário buscarmos as raízes, as bases e os caminhos da educação para as crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, consideramos alguns pontos importantes do contexto histórico, até chegarmos ao que hoje almejamos: a educação inclusiva.

Quando pensamos em uma escola para todos, onde os alunos são respeitados, como seres com limitações, potencialidades, aptidões, necessidades, capacidades, sentimentos, logo pensamos em idéias amplamente desenvolvidas no século XX. Porém, a preocupação com todos os alunos não é recente, se retomarmos o pensamento de João Amós Comeniús<sup>26</sup> (1592-1670), veremos que já no século XVII essas idéias eram defendidas por esse filósofo tcheco.

Comeniús é considerado o primeiro grande pensador da história da educação moderna. A gravura (imagem 4: “**Criança Aprendendo**”, na página seguinte) que ele criou, mostra a criança aprendendo, antecipando concepções modernas da educação. Ele acreditava na educação de todos, bem como no respeito à inteligência e aos sentimentos dos alunos.

---

<sup>26</sup> Tradução latina de Jan Ámos Komenský.

IMAGEM 4 - “Criança Aprendendo” (1592 - 1670)



Assim, a inclusão tem raízes em pressupostos anteriores ao século XX, ainda que esse seja o século das maiores e inúmeras mudanças: avanços e retrocessos, certezas e incertezas.

Durante o século XX muitas ações foram empreendidas na luta por uma sociedade que garanta a todos os povos a conquista de sua igualdade de direitos e o respeito à diversidade humana, buscando uma sociedade inclusiva (OLIVEIRA, 2004, p. 78).

Como sabemos, durante muitos séculos a exclusão foi praticada de forma total, isto é, as pessoas com alguma deficiência eram consideradas inválidas para qualquer atividade. Porém, sabemos que “*As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicações de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado*” (OMOTE, 2004, p. 02). Foi a partir do final da década de 50 que surgiu o movimento de integração para inserir as pessoas com necessidades especiais na sociedade. Nos anos 70, a normalização surgia como alternativa para que estas pessoas tivessem

condições de participar da sociedade. Durante a década de 80, o movimento de integração social teve maior impulso, e foi com as experiências então começadas que a idéia da inclusão tornou-se um propósito possível.

A inclusão como princípio e prática funda-se, segundo Voivodic (2003), em quatro pilares centrais:

O primeiro é a *psicanálise*, a partir das novas concepções de ser humano, propostas por Freud e Lacan, além das contribuições de Manoni: *“a psicanálise trouxe um questionamento ao conceito de deficiência e à aplicação do modelo médico à criança com deficiência e exortou à luta para que o direito dessa criança fosse respeitado”* (VOIVODIC, 2003, p. 21).

O segundo é a *luta pelos direitos humanos*, expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Os princípios dessa luta são retomados em meados dos anos 60 nos movimentos sociais, quando a defesa pelos direitos de todos emerge no mundo.

Em decorrência de tal luta surge a Pedagogia Institucional, na década de 60 na França, o que é considerado o terceiro pilar. Essa pedagogia *“foi a primeira a perceber a importância do contexto educacional do aluno, revelando que, dependendo da forma como é visto e trabalhado na escola, pode desenvolver-se ou não”* (VOIVODIC, 2003, p. 22).

Mudanças no campo da saúde também se refletem na educação. O movimento de *desinstitucionalização manicomial*, quarto pilar que fundamenta a educação inclusiva, *“trouxe uma nova forma de ver o tratamento de doentes mentais e teve influência decisiva na transformação da cultura nas décadas de 1960 e 1970”* (VOIVODIC, 2003, p. 22).

Além destes quatro pilares, sabemos que a inclusão social está ligada, também, a movimentos de pais de crianças com necessidades educacionais especiais. Entre as décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, alguns pais de alunos com deficiência fundam organizações com o objetivo de reivindicar educação em ambientes mais “normalizados” para seus filhos.

No Brasil, na década de 1960 começaram a surgir os centros de reabilitação. Os serviços oferecidos voltavam-se para integrar as pessoas com alguma deficiência na sociedade, essa integração visava o ensino conjunto de crianças sem deficiência com as crianças com deficiência. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), integração escolar é um:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa - escolar refere-se ao processo de educar - ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

Esse processo de integração centrava-se nas aptidões que os alunos com deficiência devem ter para ingressarem, e permanecerem, nas escolas de ensino regular. Para Carvalho (2004, p. 2) *“este conceito traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo possível (AMR), centrada nas aptidões dos alunos que devem ser “preparados” para a integração total, no ensino regular”* (p. 109).

Para Oliveira (2004) o princípio de integração não problematiza as estruturas das instituições educacionais, ou seja, as escolas não precisam se preparar para receber esses alunos, pois, como vimos, nesse processo são os alunos com necessidades educacionais especiais que, dependendo de suas condições, integram-se ao sistema educacional. *“A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente”* (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

Na década de 70, há a introdução do modelo educacional que visa o potencial, as possibilidades do aluno para, daí, subsidiar as práticas pedagógicas. Além do fortalecimento de idéias contemporâneas, como integração e direitos humanos. A partir de então, os princípios norteadores da educação especial tratam da normalização como um objetivo a ser alcançado e a integração como um processo.

A partir da década de 1980, a integração começa a dar lugar à inclusão. Porém, esses períodos não são simples seqüências, ainda hoje vemos as práticas da integração, da segregação e da exclusão.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1999, p. 16).

Vemos que os anos 90 são marcados pelo advento da educação inclusiva, pelo respeito às características do indivíduo no processo pedagógico:

A partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos outros governos, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no discurso oficial, que se apoiou em consulta à comunidade (...), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004, p. 187).

Assim, a inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade. As práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão.

De acordo com seu objetivo, que é uma sociedade para todos, a prática da educação inclusiva *“repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”* (SASSAKI, 1999, p. 42).

Assim, inclusão é mudança, é a transformação do sistema educacional, é encontrar meios para alcançar todas as crianças. Segundo Ainscow (2005) é um processo em três níveis:

O primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar.

O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares.

O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo (p. 01).

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997, p. 23) destaca que o princípio fundamental das escolas inclusivas *“é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças”*. Assim as escolas precisam:

Reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola (BRASIL, 1997, p. 23).

Com base neste conceito de escola inclusiva temos certeza que pensar na educação inclusiva é pensar na melhoria do sistema educacional. Assim, incluir é necessário *“primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”* (MANTOAN, 2003, p. 53).

É importante melhorar a qualidade da educação geral, pois todos os alunos têm direito à educação e é indispensável que as escolas implementem ações que atendam às diferenças. Nestes espaços educativos, passa-se a ensinar a valorização da diversidade, sendo que os alunos apreendem a diferença a partir da convivência.

É necessário pensar nas particularidades de cada aluno, sabendo identificar as necessidades já presentes e reconhecer quando elas vão surgindo; atuar de maneira diferenciada, fazendo da prática do professor a valorização da diversidade humana e, principalmente, tornando-a eficiente para que os objetivos da educação

sejam atendidos. Busca-se, então, que todos os alunos, respeitando seu ritmo e forma de aprendizagem, atinjam seus objetivos.

Dessa forma, segundo Correia (1999), a inclusão baseia-se nas necessidades dos alunos, vendo a criança como um *todo*, a *criança-todo*, não só o aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, sócio-emocional e pessoal.

Para esse autor, o modelo inclusivo deve ter o aluno como centro da atuação, da escola, da família, da comunidade e, também, do Estado. A proposta inclusiva considera “*o aluno com NEE<sup>27</sup> como um todo e como centro de atenção por parte da Escola, da Família e da Comunidade, considera, ainda, o Estado como um factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz*” (CORREIA, 1999, p. 34).

Correia (1999) aborda a responsabilidade de cada um desses quatro - *escola, família, comunidade e Estado* - para a eficácia da prática inclusiva. Cabe ao Estado, ao Poder Público, a implementação, não só da educação inclusiva, mas da inclusão social. Assim, além de *legislar* e *financiar* a favor dessa prática, deve também, proporcionar às escolas *autonomia* para decidir como agir, de acordo com a sua realidade. O Estado fica responsável também pelo *apoio* à formação de profissionais e pela *sensibilização* da comunidade em geral. Campanhas de afirmação da ação inclusiva ficam, portanto, a cargo do Estado.

Nenhuma dessas instituições - Estado, escola, família e comunidade - pode trabalhar sozinha, as ações são em parceria. Cabe a escola coordenar ações para a permanência desse aluno, ou seja, cabe a ela: a *planificação*, por meio da qual coordena ações, pensando nas relações entre as diversas esferas do processo; a *sensibilização* e o *apoio*, através dos quais desenvolve ações que possibilitam o envolvimento dos pais e da comunidade no cotidiano da escola; a *flexibilidade*, principalmente de um currículo que respeite o tempo e o ritmo de cada aluno; e a *formação*, imprescindível, sobretudo, aos profissionais que estão em contato direto

---

<sup>27</sup> Sigla utilizada por Correia (1999) para Necessidades Educativas Especiais.

com esses alunos, destacando-se aí a necessidade da formação continuada dos professores.

As ações da escola podem ser desenvolvidas em parceria com a família, pois são os pais ou o responsável que podem decidir acerca de todo o processo de educação da criança. É claro que os profissionais podem dar apoio para sustentar essas decisões.

As responsabilidades da família, por sua vez, centram-se em três eixos principais: a *formação* - os pais devem saber como atuar em relação aos seus filhos, saber quais as melhores formas de educação; a *participação* - devem estar engajados na luta pelos direitos de seus filhos e se envolver nas ações da escola, participando ativamente das propostas da escola; o *apoio* - cabe, essencialmente, à família incentivar ações com vistas à inclusão, apoiando as medidas da escola e da comunidade.

Dentro das responsabilidades da família e da escola se encaixam as responsabilidades da comunidade, ou seja, *participação*, *apoio* e *formação*. Dessa forma a comunidade torna-se co-responsável pelo sucesso da inclusão, apoiando e incentivando as ações da família e a escola.

Nesse sentido, Sommerstein e Wessels (1999, p. 421) lembram algumas alternativas de trabalho em parceria. Os pais podem, por exemplo, abrir as suas casas para a vizinhança, discutindo as possibilidades de atividades, com a colaboração da escola, promovendo e facilitando as relações sociais entre as crianças e até mesmo os jovens e adultos.

Com base nessas responsabilidades enumeradas por Correia (1999), podemos discutir alguns equívocos acerca da proposta inclusiva discutidos por Carvalho (2004):

1) Supor que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais “*é assunto específico da educação especial*” (p. 86) é um equívoco. Ela deve ser entendida como uma discussão que diz respeito a toda sociedade, em que se destacam os profissionais da educação, da assistência social e saúde, além dos profissionais de todos os níveis da administração pública e das famílias.

2) *“Acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadro psicológicos graves”* (p. 86) é também um problema. Sabemos que as propostas da educação inclusiva são destinadas a todos os alunos que por alguma razão foram excluídos em algum momento da educação comum. Podemos citar as crianças com altas habilidades, as de ruas, as que trabalham, as marginalizadas, as de populações nômades, entre outras. Assim, na proposta inclusiva as escolas *“devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados”* (BRASIL, 1997, p. 17).

3) *“Supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar”* (p. 86) é errôneo. Eles também são sujeitos da educação inclusiva e também necessitam de respostas educativas às suas necessidades.

4) *“Exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular”* (p. 86) é complicado. Muitas necessidades educacionais especiais não são possíveis de diagnóstico clínico, embora em alguns casos possa contribuir com informações a mais sobre o aluno ao professor. No entanto, a ausência desse dado não pode ser um empecilho para a efetivação da educação inclusiva.

5) *“Afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração”* (p. 86) é controverso. Esses são paradigmas diferentes que foram implementados, sobretudo, em momentos diferentes. O paradigma da integração serviu, e serve, como base para a proposta inclusiva.

6) *“Desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo”* (p. 86) está errado. Cada indivíduo possui necessidades e potencialidades diferentes, sendo que nas escolas essas necessidades precisam ser respeitadas e desenvolvidas da melhor forma possível. Conforme o conceito de educação inclusiva, os sistemas escolares é que devem se organizar para atender as necessidades básicas de seus alunos.

7) *“Confundir inclusão com inserção”* (p. 86) é complicado, pois, embora tenhamos visto que incluir e inserir são sinônimos no dicionário, devemos ter em mente que inserção pressupõe que vamos inserir algo que já tenha sido excluído. Já a inclusão, pelo contrário, é não deixar ninguém excluído do ensino regular, desde o começo da educação escolar.

8) *“Privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos”* (p. 86) é problemático. A escola é um dos espaços de acesso ao conhecimento e esse deve ser um dos objetivos da escolarização, ela é um lugar que visa proporcionar aos alunos condições de se desenvolverem, de se tornarem cidadãos. A socialização é um dos objetivos da inclusão, mas, de maneira alguma, o único, ou ser privilegiado em detrimento de outros.

9) *“Limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade...”* (CARVALHO, 2004, p. 86) é uma atitude restritiva, pois os conteúdos devem ser parte do cotidiano dos alunos. Esses precisam ser preparados para a vida, assim as atividades devem estar dentro de um contexto, com significado para cada um deles.

Para garantir a universalização do acesso à educação é necessário, antes de tudo, o engajamento de toda a sociedade. Implementar uma escola inclusiva pressupõe mudanças em todos os sentidos: redefinição de papéis e de atuação da equipe diretiva, dos funcionários, dos professores e também da família, que passa a ser mais presente e atuante.

Com base nestas discussões suscitadas pelas afirmações de Correia (1999) e Carvalho (2004) podemos ter uma noção bem ampla de pressupostos e de ações acerca da proposta da educação inclusiva.

Como vimos, às escolas, aos professores cabem, principalmente, o papel de agentes dessas mudanças, buscando apoio da comunidade escolar, da família e do estado. Resumidamente, o Poder Público tem o dever de dispor de recursos financeiros para que essas mudanças possam se efetivar e de legislar abrindo caminhos para essa prática. A família deve conhecer as necessidades da criança

para realmente participar da luta pelos direitos dela e a comunidade precisa conscientizar-se da necessidade de “abrir as portas” e apoiar as ações colocadas a favor da inclusão.

Nesse sentido temos o artigo 205 da Constituição Federal que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Os professores têm um papel muito importante para o sucesso da educação inclusiva, pois são eles que estão em contato direto com os alunos com necessidades especiais. Assim a formação é um ponto chave. Desse modo, com a implementação da Educação Inclusiva, o professor precisa ter uma formação “generalista”, para que saiba lidar com as diferenças individuais e criar metodologias diversificadas, de modo a garantir o desenvolvimento integral de seu aluno visando, também, o processo de socialização, ou seja, de inclusão social.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula (BRASIL, 1995, p.17).

Assim, é necessária uma mudança de postura do professor para que consiga desenvolver, de modo satisfatório, sua função de mediador da aprendizagem de seu aluno. Precisa tomar consciência de sua atuação e de sua postura, a fim de formar cidadãos que possam assumir seus papéis na sociedade de forma plena.

A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva inclusiva, visando o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesse contexto, a avaliação e reavaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e

novas idéias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, ser agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo ao professor aprimorar-se pessoal e profissionalmente. O ideal é que sua formação seja continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Os educadores precisam estar dispostos às mudanças e constantemente revisando seus conceitos, ideologias e valores, para atuarem como elemento facilitador no processo de conscientização da construção da cidadania. Esse processo de construção precisa partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores devem ser *“colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando”* (LEITE, 1999, p. 28).

Assim, a formação, segundo Nóvoa (1995), deve estimular uma perspectiva crítico - reflexiva, para haver pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. *“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”* (NÓVOA, 1995, p.25).

O professor constitui elemento chave nas mudanças educacionais, mas elas não dependem somente dele e da sua formação, necessitam ainda da organização e do funcionamento da escola (historicamente instituído), que também precisa sofrer alterações.

A formação dos profissionais da educação, independente da área de atuação, deve visar sua preparação para enfrentar a nova realidade, apoiando-se nas diferentes áreas do conhecimento que possam orientar novas práticas. Desse modo, os profissionais da educação devem ter competência para identificar os processos

pedagógicos, serem capazes de transformar a teoria em prática, de buscar a articulação entre a escola e o mundo. Para, enfim, entender, efetuar e avaliar as ações pedagógicas.

Assim, a proposta da educação inclusiva contempla diferentes aspectos, perpassando diferentes contextos, desde os aspectos historicamente construídos, com raízes em diferentes princípios (como os da normalização e da integração) e em diferentes áreas (como psicanálise e direitos humanos), passando pelas responsabilidades de cada setor da sociedade até a formação dos professores.

Em todo esse caminho há necessidade de mudanças e transformações. Para a efetivação dessa proposta, é necessária a mobilização de toda a sociedade.

Sabemos que a partir dessa mobilização a implementação das escolas inclusivas será um sucesso e por consequência a educação, com certeza, terá grandes avanços.

### **2.2.1 Falando, um pouco, nas Políticas Públicas**

As políticas atuais que tratam da pessoa com deficiência são resultado de uma longa e lenta jornada, construída com uma história de erros e acertos, com malefícios e benefícios, cujas realizações podem ser observadas na atual conjuntura da educação e da educação especial, fazendo ou não parte do ensino regular.

A educação é um direito do ser humano, sendo que é dever do Estado e da família garantir esse direito. As pessoas com necessidades educacionais especiais, é claro, possuem, igualmente, o direito à educação. Isso bastaria para que o acesso à escola não fosse negado a ninguém.

Mesmo assim, o direito de acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular está garantido por lei. Há inúmeras leis federais e estaduais, além de municipais, que dispõem sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade.

Esse pressuposto é fruto de inúmeras discussões e debates ao longo de décadas. Para Werneck (2000), o *embrião* do conceito de inclusão social está em 1981, quando a ONU (Organização das Nações Unidas) instituiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A esse ano, seguiu-se a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência (1983-1992). Nesta década foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos que vêm sustentando o processo de construção da cidadania das pessoas com deficiência.

Em 1983, foi publicado o primeiro documento que oficializou o conceito de “*equiparação de oportunidades para todos*” (WERNECK, 2000, p. 42), o *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência*, adotado pela Assembléia Geral da ONU de 3 de dezembro de 1982.

A inclusão, como movimento social, iniciou na segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos. No ano de 1990, surgiu o movimento a favor da *sociedade inclusiva*, “*iniciado pela Organização das Nações Unidas, mediante resolução desse organismo em defesa de uma **sociedade para todos***” (TEIXEIRA, 2003, p. 123). Assim, o movimento pela sociedade inclusiva, segundo Werneck (2000), foi explicitado pela primeira vez pela Resolução 45/91, da ONU, aprovada em 14 de dezembro de 90, “*que dava ênfase às necessidades das pessoas com deficiência nos países em desenvolvimento*” (p. 42).

O movimento em prol da *sociedade inclusiva* passou a configurar as normativas educacionais e a ser retratado nos documentos oficiais brasileiros, como na Constituição Federal.

A *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988, traz a educação como direito fundamental, sobressaltando como princípio a educação de todos. Neste sentido, destacamos dois artigos desta Constituição:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

E **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, a Constituição garante a todas as pessoas o direito à educação, o acesso e a permanência na escola.

No Brasil, a proposta da educação inclusiva tomou impulso na década de 90, com a difusão das idéias da Declaração de Salamanca e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A *Declaração de Salamanca*, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e *Linha de Ação*, aprovadas no dia 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha:

Esses documentos inspiram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para todos e para dar às escolas maior eficácia educativa (BRASIL, 1997, p.5).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996, define Educação Especial, no capítulo V: Da educação especial; artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente**<sup>28</sup> na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. É este artigo que define educação especial em termos da lei brasileira e passa a regulamentar a prática da educação inclusiva.

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

Um fator a ser considerado é que se o termo "preferencialmente", tanto da LDB quanto da Constituição Federal, indica um eventual direito de opção. Esse direito de optar, obviamente não pode ser exercido pela escola, que não pode decidir quem recebe ou deixa de receber, sob pena de estar discriminando pessoas em virtude de suas condições pessoais. Neste sentido, cita-se o artigo 26, III, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: "*Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos*" (ONU, 1948).

Além da Constituição Federal, da LDB 9394/96 e da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva encontra embasamento e respaldo legal em vários documentos. Entre eles, podemos destacar o *Plano Nacional de Educação* (PNE) que foi aprovado pela lei nº. 10.172/2001. Uma das metas desse plano é a generalização do atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive por meio de consórcios entre municípios.

Outro documento importante é o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), lei 8.069/90, título II: *Dos Direitos Fundamentais*; capítulo IV: *Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*; artigo 54; inciso III, que garante "*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*" (BRASIL, 1990, P. 25).

Vale lembrar, no entanto, que este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em "declarações" genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 1999, p.82).

Esse documento prima, assim, pelos direitos de TODAS as crianças e adolescentes.

Há, também, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001, conhecida também como *Convenção da Guatemala*. Como o Brasil aderiu a esse documento, ele tem valor de lei.

A Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art.1º, nº. 2, “a”) (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2004, p. 12).

No ano de 2001, foram instituídas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

A *Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, decreto 3.298 (1999), regulamenta a Lei 7.853/89; no capítulo VII: *Da Equiparação de Oportunidades*, artigo 15º: “Os Órgãos e as entidades da administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços”, inciso III: “Escolarização em estabelecimento de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimento de ensino especial” (BRASIL, 1999, p. 05). Essa política dispõe sobre o apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais a fim de garantir a sua “*integração*” social.

Destacamos, também, um documento estadual, a *Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades*, decreto 39.678 de 23 de agosto de 1999. No artigo 2º consta:

É objetivo da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência – PPDs – e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades-PPAHs- planejar integralmente, implantar e acompanhar a implementação dos projetos que garantam o acesso às ações que a compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a

assegurar a plena integração e inclusão social, econômicas, laboral e cultural das PPDs e PPAHs (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p 183).

Essa Política visa garantir ações de implementação, dentre outras coisas, da educação inclusiva, em nível estadual.

Neste sentido, a educação inclusiva baseia-se no ideário da educação como direito de todos, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente, promovendo o convívio com a diversidade. Nesse contexto, cabe à Educação Especial proporcionar meios que garantam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

O atendimento educacional especializado é complemento e refere-se ao que é necessariamente **diferente** do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que esses alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo (FÁVERO, 2004, p. 83).

Assim, a Educação Especial constitui apoio com recursos pedagógicos ou serviços que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, além de suporte teórico para facilitar o atendimento do desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. As escolas precisam estar habilitadas para receber esses alunos e a Educação Especial pode contribuir, também, nessa ação.

A inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no meio escolar é uma maneira de tornar a sociedade mais democrática, menos discriminatória e excludente. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que convivem com crianças com necessidades especiais – Poder Público, família, escola e comunidade – a fim de que a educação inclusiva não esteja somente nas leis e sim na prática cotidiana das escolas comuns do ensino regular.

A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, implica mudanças de conceitos, teorias e práticas. A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, como vimos, é um direito assegurado por vários ordenamentos jurídicos. Porém, mais que um direito assegurado, a educação é um

dever do Poder Público, das famílias, das escolas, enfim da sociedade, e não pode se efetivar apenas por decretos e leis.

### 2.3 Representações Sociais: O passado e o presente

Em 1961, o francês Serge Moscovici publicou o trabalho *“La Psychanalyse - Son Image Et Son Public”*, onde propôs a noção de Representações Sociais. Assim, a partir do início da década de 1960, iniciou-se uma discussão em torno da teoria das Representações Sociais (RS). Moscovici afirma que

Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos* (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Tal autor propõe a representação como conhecimento prático, por isso de *senso comum*. Assim, opiniões, imagens, atitudes passam a ser entendidas como veículos de representações, que orientam comportamentos e identificam sujeitos nos grupos sociais.

Para iniciar a exposição dessa teoria, vale lembrar Sawaia (2004) *“A representação é social, não porque sofre as determinações sociais, mas pela forma como é construída. Durkheim, segundo Moscovici, revelou o lado social da consciência, descobriu essa forma de pensamento social, mas não explicou sua especificidade, diluindo em um fenômeno unicamente social”* (p. 77).

Dessa forma, essa teoria das representações sociais, inaugurada por Moscovici, oferece-nos uma alternativa de estudo que intervém na realidade e nos processos de produção de conhecimento.

Para melhor entendimento acerca da Teoria das Representações Sociais, este subcapítulo está estruturado em três partes. A primeira, intitulada *antecedentes teóricos: As origens*, aborda os antecedentes teóricos, a gênese dos debates, da teoria das Representações Sociais, destacando o conceito de Representações Coletivas de Durkheim, que inspirou Moscovici no desenvolvimento da sua teoria.

A segunda, o *fenômeno das Representações Sociais: Conceito e preceitos*, tenta deixar claro o fenômeno das Representações Sociais, trazendo o embasamento teórico deste: O que é, como se formam e como se estruturam as RS, entre outros pontos considerados importantes.

A última parte, *estado da arte nas pesquisas de Representações Sociais: Educação e síndrome de Down*, dedica-se a relacionar a teoria já desvelada à educação, destacando elementos do estado da arte das pesquisas de representação social, principalmente na área da educação especial, mais especificamente a síndrome de Down.

Nas Ciências Humanas, na Educação, as preocupações com a inclusão/exclusão estão promovendo inúmeras discussões e debates. Decisões estão sendo tomadas, não só em âmbito pedagógico, como também cultural, social e político. Assim, a área educacional é um campo fértil para estudos que relacionam conceitos da Psicologia Social, mais especificamente as representações sociais. No entanto, no que toca à Educação Especial, à educação inclusiva e a síndrome de Down, os estudos são em menor número.

Deste modo, o trabalho assim estruturado visa sistematizar os conhecimentos de maneira clara, para que possamos entender como se originam e como se estruturam as representações sociais, a fim de investigar as dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular.

### 2.3.1 Antecedentes Teóricos: As origens

A noção de representação social existe desde os tempos pré-socráticos, desde Kant e Descartes, mas o termo Representação Social foi utilizado pela primeira vez em 1961, por Serge Moscovici:

Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural. Ele teve a capacidade de se apoiar nos fundadores das ciências sociais da França, especialmente em Durkheim. Sendo que Durkheim foi um dos fundadores da sociologia moderna, a teoria de Moscovici é freqüentemente classificada, com muita propriedade, como uma forma sociológica da PSICOLOGIA SOCIAL (FARR, 2003, p. 44).

Assim, sempre que fizemos referência a uma das categorias de Psicologia social, devemos remeter à origem da Psicologia, que é localizada em 1879, com a criação do *Instituto de Psicologia*, na cidade de Leipzig, Alemanha.

Wilhelm Wundt era professor de Filosofia em Leipzig e instalou um laboratório que objetivava construir uma Psicologia científica, experimental, que se diferenciava das especulações da Filosofia, que se preocupava em descrever os processos psicofisiológicos baseados em estímulos e respostas. Assim, a Psicologia deixava de ser especulação e iniciava sua história, a partir da Filosofia, como ciência experimental.

Wundt pesquisou a evolução da mente humana, assim, baseou-se nos estudos de Herder sobre a noção de cultura, nos de Hartmann sobre inconsciente na coletividade; utilizou os estudos de Darwin na sua análise sobre a evolução do gesto animal em direção à fala e à linguagem dos humanos (MARTÍNEZ, 2002).

Segundo Farr (2003), as idéias de Wundt influenciaram muitos pensadores, entre eles Malinowski, Saussure, Mead, Thomas, Durkheim, Boas e Freud, além de ter ampla influência nas outras ciências sociais. Dentro da Psicologia, sua teoria pode ser vista em duas vertentes fundamentais: a de Mead, com o interacionismo simbólico na Sociologia, e a de Durkheim, que trabalhou com o conceito de representações coletivas, que mais tarde influenciou a investigação sobre representações sociais de Moscovici.

Assim, seguindo a teoria da psicologia social de Wundt, surge na América do Norte, a partir de um movimento filosófico com fortes implicações na Pedagogia, na comunicação e na própria Psicologia, o pragmatismo, com William James, mas principalmente com Dewey e Mead. Em uma concepção de filosofia da ação, o pragmatismo tenta desenvolver o conceito de ação, transformada na relação entre conhecimento e realidade.

Durkheim, um dos fundadores da Sociologia moderna, assim como Wundt, estabeleceu diferenças entre as representações individuais e as representações coletivas, explicando que o coletivo não podia ser reduzido ao individual. Entendendo serem as representações coletivas produções sociais que se impõem ao sujeito, estas seriam transmitidas através das gerações.

Assim, Durkheim foi o primeiro a propor a expressão “*representações coletivas*”. Ele

quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Para Durkheim “*a vida social é a condição de todo pensamento organizado*” (MOSCOVICI, 1978, p. 42). Desse modo para ele “*as representações sociais constituíam uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo o que designamos por ciência, ideologia, mito, etc.*” (MOSCOVICI, 1978, p. 42). Sua intenção era designar a especificidade do pensamento coletivo em

relação ao pensamento individual, suas crenças, mitos e ideologias. Durkheim ignorava os aspectos psicológicos dos fatos sociais e deteve-se, assim, a estudar os conhecimentos que concebia como inerentes à sociedade, ou seja, os mitos, a religião, as crenças, entre outros.

*“Depois de ter sido o fenômeno mais marcante da Ciência Social na França, a noção de representação coletiva passou por um eclipse que durou quase meio século”* (MOSCOVICI, 2001, 46). Depois de muitas décadas, impulsionado pelos conceitos sociológicos de Durkheim, Moscovici desenvolve uma teoria em Psicologia Social com tendências na Sociologia, tendo como denominador comum o indivíduo, uma teoria do *“senso comum”*; como ele chama sua Teoria das Representações Sociais.

Nessa perspectiva, as representações coletivas de Durkheim colaboraram na fundamentação da teoria das representações sociais de Serge Moscovici. Porém, Moscovici afirma que, em vários momentos, ao formular seus conceitos afasta-se do conceito durkheimiano de representações coletivas, pois necessitava capturar a mobilidade e a plasticidade presentes nas sociedades atuais. *“Os conceitos apontados por Durkheim não são satisfatórios quando desejamos trabalhar com a representação social associada ao dinamismo dos movimentos sociais”* (SILVA, 1998, p. 32).

Moscovici acredita que as representações sociais criam realidades e senso comum, não somente denominam uma classe geral de conhecimentos e crenças como Durkheim definia as representações coletivas.

Por isso, o conceito de representações sociais de Moscovici é dominante, e é utilizado em muitos estudos no mundo todo. Tal conceito é colocado em sua obra *“A Representação Social da Psicanálise”*<sup>29</sup>:

Um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

---

<sup>29</sup> Versão traduzida para o português em 1978.

Assim, podemos dizer que através do estudo das representações sociais conseguimos identificar, conhecer, construir e até transformar as ideologias, os mitos, as opiniões, as práticas. Desse modo, podemos dizer que as representações estão inseridas, também, no processo de busca para solução de problemas.

### **2.3.2 O Fenômeno das Representações Sociais: Conceito e preceitos**

A representação social, para Moscovici (1978), é um conjunto de conhecimentos originados na vida cotidiana, por isso senso comum, que tem por objetivo, comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura.

Para Abric (2000, p. 27), o sucesso da teoria de Moscovici é devido à renovação do interesse pelos fenômenos coletivos, ou seja, as regras que regem o pensamento social, pois a representação intervém diretamente na realidade, na definição da situação, determinando o tipo de relações entre os sujeitos.

Desse modo, para Jodelet (2005), pesquisadora que, assim como Moscovici, interessou-se pela temática, as representações sociais fazem alusão a uma forma de pensamento social e são entendidas como uma maneira de interpretar nossa realidade cotidiana. Não são uma simples reprodução, mas uma construção, comportam uma parte da autonomia e da criação individual ou coletiva, ou seja, elas orientam os comportamentos, intervindo na definição da identidade individual e social dos sujeitos. Essa mesma autora afirma “(...) *as representações sociais, enquanto “teorias” socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção*

*da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas” (JODELET, 2005, p. 40).*

Ainda, a representação social, para Jodelet:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (2001, p. 22).

Então, as representações sociais não são apenas conhecimentos superficiais, mas teorias do conhecimento. Com o objetivo de facilitar a comunicação entre os grupos sociais, elas orientam, organizam, sistematizam as condutas, as formas de agir e de se comunicar. Segundo Jodelet (2001), podem ser reconhecidas como sistemas de interpretação que regem nossa relação com os outros e com o mundo. Ainda, *“da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).*

Nesse sentido, Rangel (2004) lembra que as representações têm o poder de *“influir em percepções e comportamentos, a sua condição de ser, tanto estímulo como resposta, a inerência entre conceito e imagem, o intercâmbio entre percepção e conceito, a reciprocidade entre comunicação e RS” (p. 62).* Rangel (2004) complementa: elas também *“influem na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em idéias, expressas em conceitos e imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais” (p. 64).*

Assim, pode-se concluir que é o processo de representação que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social, é a visão, idéias e imagens dos

sujeitos sobre a realidade que os cerca, às quais estão vinculadas as suas práticas sociais.

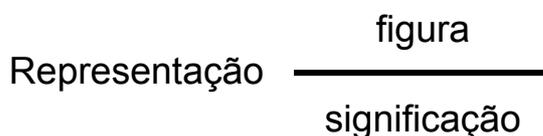
Moscovici (1978) faz uma analogia entre as representações sociais e a fotografia, pois para ele *“toda representação é composta de figura e de expressões socializadas. (...) Uma representação social é a organização de imagens e linguagem”* (p.25). Para esse pesquisador, o trabalho de representações sociais serve para diminuir as *“estranhezas”*, ou seja, colocá-las no senso comum *“provocando o encontro de visões, de expressões separadas e dispares que, num certo sentido se procuram”* (p. 61).

Assim, as representações sociais fazem o estranho tornar-se conhecido. Elas circulam através das falas, do pensamento, dos gestos, das expressões, *“as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”* (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

Segundo a teoria das representações sociais uma representação é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). Assim *“toda representação é uma representação de alguma coisa”* (MOSCOVICI, 1978, p. 63) e *“todas as coisas representações de alguma coisa”* (MOSCOVICI, 1978, p. 64).

Desse modo, para Moscovici (1978), a estrutura de cada representação apresenta-se desdobrada, ou seja, tem dois lados, duas faces pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, conforme o seguinte gráfico:

GRÁFICO 2 - Estrutura das representações sociais<sup>30</sup>



Com o gráfico, Moscovici (1978) mostra que a representação faz compreender *“a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura”* (p. 65), sendo esses quase inseparáveis.

<sup>30</sup> (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

Tal pesquisador apresenta, também, três dimensões envolvidas no fenômeno das representações sociais: a *informação* (dimensão ou conceito), o *campo das representações* (a organização do conteúdo, articulação de opiniões) e a *atitude* (consequência).

A informação - dimensão ou conceito - relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, (...) (MOSCOVICI, 1978, p. 67).

A dimensão que consideramos pela expressão “campo de representação” remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação (MOSCOVICI, 1978, p. 69).

A *atitude* logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social (MOSCOVICI, 1978, p. 70).

Segundo Moscovici (1978), a partir dessas três dimensões (informação, campo de representação e atitude), podemos ter uma visão ampla do conteúdo e do sentido das representações sociais.

Para esse mesmo autor (2004), não é fácil transformar o não-familiar em familiar, ou seja, transformar o alheio em usual, próximo e atual. “*É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas*” (MOSCOVICI, 2004, p. 60).

Assim, existem dois mecanismos ou processos sócio-cognitivos principais de formação de representação social: a *ancoragem* e a *objetivação*. Esses explicariam como o social transforma um conhecimento em representação coletiva e como esta modifica o social, ou seja, o modo de relacionar o conteúdo e a forma, o conceito e o objeto. “*A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social*” (JOVCHELOVITCH, 2003, p. 81).

Sobre esses dois mecanismos explica Moscovici (2004):

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (...) O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (p. 60).

Assim, “*esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e conseqüentemente, controlar*” (MOSCOVICI, 2004, p. 61). As representações sociais são criadas por esses dois processos. Vejamos, pois, como funciona cada um deles, o primeiro é a ancoragem:

*Ancoragem* - Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (...) *Ancorar* é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2004, p. 61).

Desse modo, podemos dizer que ancoragem é a integração de novos conceitos a conhecimentos já existentes, dá sentido à temática, classifica-a, coloca em uma determinada categoria já conhecida. Jodelet (2005) escreve: “*A ancoragem, como **enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber**, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação*” (p. 48).

Esse processo ou mecanismo faz com que as novas informações sejam entendidas, isto é, sejam atribuídos sentidos a essas informações de acordo com conceitos e conhecimentos pré-existentes. Moscovici (2004) compara a ancoragem ao ato de ancorar um bote, assim o bote perdido é colocado em um ancoradouro (local próprio para barcos), ou seja, em um espaço social pré-determinado.

O segundo processo é assim conceituado:

*Objetivação* - une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. (...) Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância (MOSCOVICI, 2004, p. 71).

Nesse sentido, objetivação é a concretização, a transformação de noções, a descontextualização da temática, a construção de esquemas ou combinação de elementos, é unir um conceito a uma imagem. Como complementa Jodelet (2005), *“A objetivação explica a representação como **construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização**, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um **status** de realidade objetiva”* (p.48).

Assim, para tornar o desconhecido conhecido, envolvemos estes processos fundamentais, que permitem ao indivíduo e ao grupo social o conhecimento da realidade. É a partir da ancoragem e da objetivação que conseguimos lidar com a nossa memória, possibilitando, assim, ao não-familiar tornar-se familiar.

Portanto, as representações podem ser vistas como formas de conhecimento, sendo elaboradas e compartilhadas socialmente. *“Enfim, representação significa não apenas representar os objetos, mas repensá-los, re-experimentá-los, fazê-los à nossa maneira, em nosso contexto, introduzindo-os numa região de pensamento e do real, da qual fomos eliminados e na qual investimos a fim de torná-la como própria”* (GUARESCHI, 2004, p. 218). Desse modo, podemos observar o poder da representação social, não só nos conceitos, nos comportamentos, mas nas ações e nas práticas sociais.

### **2.3.3 Estado da Arte nas pesquisas de Representações Sociais: Educação e Síndrome de Down**

A Teoria das Representações Sociais é um campo fecundo para estudos em diversas áreas das ciências, como saúde e educação. Isso porque há uma tentativa natural de responder a interrogações presentes na sociedade.

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al. (1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação (GILLY, 2001, p. 321).

Nesse sentido é que essa forma da Psicologia Social insere-se na educação, a fim, também, de responder a perguntas e questionamentos que surgem das práticas presentes.

Tomando o termo *“representação social”* como um conteúdo mental estruturado – isso é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (WAGNER, 2000, p. 03), considerando a abrangência da temática e que as representações sociais regulam nossas práticas sociais, *“enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as*

*condutas e as comunicações sociais*” (JODELET, 2001, p. 22), a educação pode ser um campo vasto para estudos acerca das representações sociais.

As representações sociais nos permitem dar sentido/significado a um objeto, tornando as relações mais complexas. Elas trazem embutidas em si uma história, a história de cada sujeito, suas particularidades. Nesse sentido, destacamos a importância dos estudos em representação social na educação, pois permitem-nos inferir sobre, principalmente, as relações entre os sujeitos da comunidade escolar, possibilitando melhorias, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem de TODOS os alunos.

Assim, pode-se favorecer a mudança de atitude, também em âmbito escolar. Segundo Gilly: *“as situações de julgamento sobre o outro são interessantes igualmente por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação”* (RANGEL, 1999, p.66), podendo este julgamento ser ou não alterado, ser ratificado ou retificado.

Por meio da atenção e da análise dedicadas às representações na escola, mais especificamente no caso deste estudo as representações dos professores, pode-se (re)ver práticas vigentes e (re)conhecer possíveis interferências dessas representações na sala de aula, nos processos educativos, buscando com isso um novo caminho na vida educativa desses sujeitos, envolvidos no grupo social estudado.

No Brasil, muitos estudos vêm sendo realizados, ligando a educação à representação social. O que apresentamos não é um estudo profundo e exaustivo, é apenas um mapeamento, um panorama geral brasileiro acerca das pesquisas que vêm sendo realizadas nesse sentido.

Podemos observar alguns estudos, destacando os que estão reunidos no livro: *Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa* (1999), organizado por Mary Rangel e Nilda Tevês. Dentre eles, ainda: O trabalho de Mary Rangel, intitulado *“Das dimensões da representação do ‘bom professor’ às dimensões do processo de ensino-aprendizagem”*; O estudo de Hilda Alevato, intitulado *“Qualidade: um mito pós-moderno”* e; A pesquisa de Mariza

Faerman Eizirik, com o título “(Re) pensando a representação de escola: Um olhar epistemológico”.

Ainda da autora Mary Rangel, destacamos a publicação “A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais” (2004), onde, em um dos capítulos, a autora destaca o problema do estigma, do preconceito e da exclusão, fazendo uma breve inferência sobre as questões da educação inclusiva.

Sá (1998) destaca outros pesquisadores na área da Educação que abordam a noção de representação social, como Michel Gilly (1989), Alda Alves-Mazzotti (1994), Ângela Almeida (1994) e Pedro Campos (1996).

Estudos na Universidade Federal de Santa Maria também vêm abordando a interlocução desses temas em pesquisas, tanto em cursos de especialização, quanto de Mestrado. Podemos citar alguns como:

- A dissertação de Mestrado intitulada “Um estudo dos indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar” (2002) de César A. N. Bridi Filho;

- As monografias “A informática e a cognição da pessoa com deficiência mental: Um estudo através das representações sociais” (2002) de Fabiana Lasta Beck; “As representações sociais do aluno negro no contexto escolar” (2001) de Dircenara dos Santos Sanger; “Dinâmicas das representações sociais no universo da sala de aula: O que impede o sucesso escolar?” (2001) de Jeanine de Fátima Cocaro e; “Representações sociais de deficiência mental nos textos das políticas educacionais específicos para a educação especial” (2002) de Renata Corcini Carvalho; Além de outros concluídos e alguns que estão sendo desenvolvidos.

Buscando estudos mais específicos sobre a Representação Social da síndrome de Down, não só em âmbito educacional, mas também estudos que abordam o contexto familiar e de saúde, encontramos duas dissertações de Mestrado:

- A primeira de Andréa Soares Wuol, intitulada “*Representações sociais de alunos e professores sobre a síndrome de Down*” (2005) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;

- A segunda de Cecília Helena Siqueira Sigaud, intitulada “*Representações Sociais da mãe acerca da criança com síndrome de Down*” (1997), da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e;

- Uma monografia “*Representações de pais e mães acerca da corporeidade de crianças com síndrome de Down*” (2001) de Jocimari Carrão, da Universidade Federal de Santa Maria.

Encontramos, também, referência a um projeto de pesquisa de Rita de Cássia Pereira Lima e de Victor Evangelista de Faria Ferraz (e outros), descrito no artigo intitulado “*Saúde - doença, normalidade - desvio, inclusão - exclusão: Representações Sociais da síndrome de Down em um Centro de Educação Especial e Ensino Fundamental*”, publicado na revista virtual *Educação On - Line*.

Na *Revista Brasileira de Educação Especial* (volume 3, número 5, setembro de 1999), também encontramos um artigo intitulado “*Representações Sociais de estudantes com síndrome de Down segundo professores no Rio de Janeiro*”, de Edson A. de Souza Filho e Angel B. Durandegui.

Além desses trabalhos citados, há outros estudos à disposição, ligando a teoria das Representações Sociais e a Educação, que podemos encontrar publicados em diferentes meios. Isso porque a educação é um campo em que a dinâmica entre linguagem, pensamento e ação torna-se bastante evidente, surgindo, assim, diversas inquietações que precisam ser, e estão sendo, respondidas.

## **2.4 Buscando uma interlocução entre as temáticas: Educação Inclusiva, Síndrome de Down e Representações Sociais.**

A educação inclusiva baseia-se no ideário da educação como direito de todos, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente, promovendo o convívio com a diversidade. Dessa forma, as escolas inclusivas

constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, para que a educação inclusiva tenha sucesso é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, de toda a sociedade, do compromisso individual e do esforço coletivo.

Vê-se, então, que inclusão não é “largar” o aluno com necessidades especiais na escola comum sem o apoio especializado necessário ao seu desenvolvimento. Quando um aluno é incluído na escola comum, com todas as adaptações que são necessárias, não se pode perder de vista suas necessidades, suas possibilidades e limitações específicas da natureza biológica da sua deficiência.

O caso do aluno com síndrome de Down, que como já vimos possui algumas características específicas que precisam ser observadas, estar freqüentando a

escola comum não significa que tenha se tornado igual aos demais, cada aluno tem seu tempo e espaço. A inclusão parte do princípio da diferença e da diversidade.

Um aspecto histórico acerca da síndrome de Down que se torna relevante nesse contexto é o uso inadequado dos termos *mongol*, *mongolóide* e *mongolismo*. “Segundo alguns autores, o uso de tal terminologia poderia comprometer o potencial para a aceitação social dessas crianças, a justiça na alocação de educação e outros recursos e a definição da política a longo prazo para a questão” (PUESCHEL, 2003, p. 49).

Atualmente, esses termos são muito utilizados de forma pejorativa. Assim, chamar uma pessoa com SD de *mongol* ou *mongolóide* é uma descrição totalmente incorreta da mesma, além de ser um insulto, pois apesar de ter deficiência mental, ela é um ser humano capaz de aprender e de participar da sociedade.

As características físicas das pessoas com síndrome de Down, que além de proporcionarem essa denominação, são também consideradas estigmas, acabam por rotular essas crianças. Tais rótulos acabam por limitar o desenvolvimento desses alunos, tornando a educação e a inclusão desses indivíduos processos mais complexos, mesmo antes de freqüentarem a escola.

As pessoas com síndrome de Down têm, como uma das características mais presentes, a deficiência mental. Conseqüentemente, é atribuído à sua educação uma importância e uma relevância maior, uma vez que se torna fundamental para o atendimento de suas necessidades, contribuindo para a sua qualidade de vida.

Mesmo as políticas públicas brasileiras trazendo em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, nas escolas as mudanças para que isso aconteça ainda são incipientes. Segundo Voivodic (2004): “(...) essas *intenções e prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações efetivas que as tornem realidade*” (p. 16). Da mesma maneira, concluem Osório e Osório (2003) “*que a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente é exercitada em sua prática social*” (p.11).

Desse modo, podemos dizer que a inclusão das crianças com síndrome de Down representa um desafio para as escolas, principalmente, para os professores.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de que é preciso, sobretudo, dar apoio ao professor da classe, oferecendo suporte teórico e metodológico à sua prática.

É neste contexto que os estudos das representações sociais dos professores tornam-se relevantes. Como sabemos, elas constituem um meio de orientação para a ação, assim, são determinantes na prática cotidiana do professor. Desse modo, é a partir do desvelamento dessas representações que podem ser oferecidas alternativas para a ação do professor, entendidas como suporte para a atividade docente, tanto teórico como metodológico. Nesse sentido, Rangel (2002) afirma que: *“as representações sugerem pensamentos, nos quais se reflete sobre o sentido e dimensões da representação social e sobre o significado da atuação dos professores na prática (educativa) de ensino”* (p. 7).

Dando voz e vez aos professores, com o objetivo de assegurar não só a inserção, mas a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema regular, saberemos o que os professores necessitam. Assim, os auxílios a eles despendidos serão mais eficazes.

A busca por conhecer as representações sociais dos professores visa, também, abrir um espaço de escuta, onde os professores tenham a oportunidade de trocar experiências, formando elos de ajuda e apoio. Isso pois

Falar de inclusão é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, enquanto sujeitos ou objetos de suas próprias histórias (OSÓRIO e OSÓRIO, 2003, p. 10).

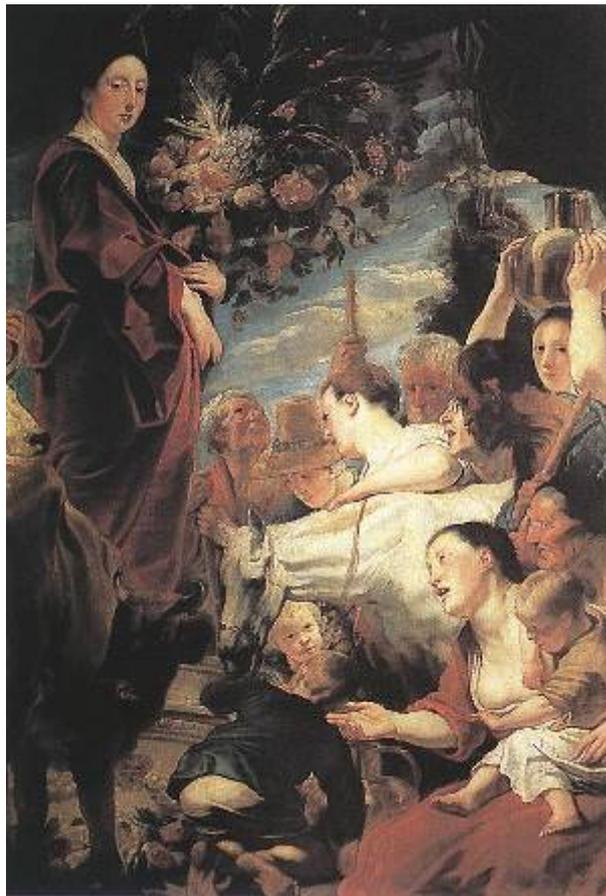
Essa citação de Osório e Osório (2003) traz-nos inúmeras possibilidades de reflexões. Uma delas diz respeito às falas dos professores acerca da inclusão, em que transparecem essas angústias e insatisfações.

Segundo Moscovici (1978), a representação conduz-nos a repensar, a (re)experimentalizar, a refazer, refletindo, assim, sobre as ideologias, as opiniões, as idéias. Pode possibilitar as mudanças tão necessárias às práticas inclusivas.

Além disso, de acordo com Moscovici (2004), a teoria das representações sociais, também, toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. *“Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”* (MOSCOVICI, 2004, p. 79).

A partir da aproximação que a representação social nos possibilita, quebrando resistências, diminuindo o distanciamento, podemos fazer desse ponto de partida (a diversidade) um lugar comum, no sentido de podermos conviver pacificamente com as diferenças, pois elas se tornam conhecidas, não mais alheias aos nossos pensamentos.

Isso significa dizer que, a partir do convívio com a diferença, podemos conduzir descobertas, estabelecendo relações, positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, da nossa memória, bem como das novas informações. Mas, acima de tudo, significa dizer que estamos pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à diversidade, nesse espaço tão rico que é a sala de aula, a escola.



**"Offering to Ceres, Goddess of Harvest"** (entre 1618 - 1620) - Jacob Jordaens.

### 3. A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

#### 3.1 A Ética na pesquisa

Uma preocupação bastante presente nas pesquisas em Educação é acerca das questões éticas. Destaca-se que neste estudo foi assegurado aos colaboradores o sigilo e privacidade na identificação dos mesmos e o respeito à resolução 196/96 *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos*, do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, o “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*” (anexo 2) foi elaborado de acordo com essa resolução, respeitando o capítulo IV *Consentimento Livre e Esclarecido*:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 1996, p. 5).

Após a apresentação da pesquisa, nossos objetivos, método e o esclarecimento de algumas dúvidas, passou-se, então, para as assinaturas. Além das dos professores colaboradores, eu, como pesquisadora/mestranda, e minha orientadora assinamos o termo.

Nesse sentido, para evitar qualquer identificação, as escolas serão conhecidas com nomes de cidades do Rio Grande do Sul, quais sejam: Santo Ângelo, São Miguel e São Borja; os professores, com letras do alfabeto – A, B, C, D e E – e os alunos com síndrome de Down com os nomes fictícios: Augusto, Flávia, Gustavo, Ingrid, Rafaela e Rodrigo.

### 3.2 O desenvolvimento da pesquisa

Quanto às etapas da pesquisa, como vimos no capítulo *Considerações Metodológicas*, foram levados em conta os “três pólos cronológicos” propostos por Bardin (1977, p. 95): a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

Na etapa *pré-análise*, foram realizadas as sistematizações iniciais, ou seja, foram escolhidos os objetivos da pesquisa, o referencial teórico básico, os instrumentos de coleta de dados (sistematizações realizadas durante a elaboração do projeto de dissertação) e logo após iniciou-se a pesquisa de campo. Assim, a pesquisa de campo, a coleta dos dados empíricos, desenvolveu-se no período de maio a setembro de 2005.

No mês de maio, ocorreu o primeiro contato com a SMED. Em junho, o segundo. Esses contatos visaram obter autorização para a realização da pesquisa nas escolas municipais que possuem alunos com síndrome de Down incluídos, bem como os nomes e localizações das mesmas.

No dia 29 de junho ocorreu a qualificação do projeto junto à banca examinadora. A partir das revisões e das sugestões das professoras componentes da banca, passaram, então, a ser realizados os encontros com os colaboradores.

Já no mês de julho houve a primeira visita às escolas para apresentação da pesquisa e a assinatura/preenchimento do TCLE e do questionário. Assim que ocorreu esse primeiro contato, foram realizadas as entrevistas durante os meses de agosto e setembro.

As entrevistas ocorreram nas escolas, nas salas de aulas disponibilizadas pela direção. Em uma, foi realizada na sala de aula da professora, em outra, na sala dos professores e na terceira em um salão/biblioteca (que também serve de sala de aula). Todas foram realizadas no turno da manhã, em horário de aula, porém previamente agendado.

Como as entrevistas foram realizadas em horário de aula, algumas fitas ficaram com muitos ruídos (conversas, gritos), quase ininteligíveis (em uma escola havia crianças brincando no pátio, perto da sala de entrevista; em outra os alunos estavam tendo aula de Educação Física perto da sala onde a entrevista estava sendo realizada). Por isso foi realizado tratamento de áudio em estúdio especializado, com um técnico competente. Assim foram excluídos os ruídos das fitas, melhorando a qualidade do áudio, sem comprometer as perguntas/respostas. Depois desse tratamento, as entrevistas foram gravadas em CD (*Compact Disc*).

Concomitantemente com a realização das entrevistas, a partir do mês de agosto iniciou-se a exploração do material que estava sendo coletado.

Principiou-se, assim, com a transcrição dos CDs que continham as entrevistas, a segunda etapa da análise de conteúdo: *A exploração do material*. Nessa fase longa e cansativa de leituras e releituras das mensagens colhidas, as categorias foram sendo criadas e os dados organizados de acordo com elas.

Como vimos, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Foram cinco entrevistas, que tiveram duração entre 29 minutos e 43 segundos e 57 minutos e 35 segundos, alcançando em média 38 minutos e 33 segundos<sup>31</sup>. Nesse tempo, só foram gravadas as perguntas e respostas, descartando as conversas iniciais e finais, assim como as conversas sobre família, filhos, filme e outros assuntos que não são diretamente relacionados com os temas da pesquisa.

---

<sup>31</sup> Média aritmética simples.

Na transcrição digitada, as entrevistas tiveram de 12 páginas, a mais curta, a 17, a mais longa, obtendo uma média de 14 páginas. Isso foi ao encontro do que Bardin (1977) sugere:

Cada discurso deve ter um texto suficientemente grande para formar um todo. Porém, a extensão das entrevistas pode variar no seio dum mesmo corpus (tempo médio: de meia hora a uma hora; transcrição dactilografada: de quatro a cinco páginas até vinte ou trinta páginas) (p. 174).

Na transcrição, optou-se por conservar o máximo possível as informações tanto lingüísticas como paralingüísticas (silêncios, pausas, perturbações, risos, tom irônico, redundâncias, lapsos, etc.). Acredita-se que assim conseguimos captar os dados necessários para a análise.

A partir do mês de setembro, iniciou-se a terceira etapa proposta por Bardin (1977), o *Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, utilizando-se procedimentos de descrição, interpretação (com base na fundamentação teórica) e citações ilustrativas. Assim, os resultados da pesquisa começaram a ser tratados de maneira a serem relevantes, significativos e válidos, assim como as inferências e as interpretações a fim de responder o objetivo previsto na pesquisa.

É necessário lembrar que a pesquisa e a análise dos dados foram feitas mediante os procedimentos da análise de conteúdo, com base principalmente em Bardin (1977), mas também com base nas dimensões de uma Representação Social, de Moscovici (1978), quais sejam: informação, atitude e campo de representação. Inclui, assim, de acordo com a natureza da pesquisa, gráficos, tabelas, quadros, além das descrições e citações ilustrativas.

Os achados da pesquisa de campo serão apresentados no próximo capítulo *análise e discussão dos resultados*.

### 3.3 As escolas

Segundo dados da tabela “*Rede Municipal de Ensino/2005*” fornecida pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, no ano de 2005, a Rede Municipal de Ensino é formada por 89 escolas municipais, sendo:

- 61 escolas de Pré-escola, Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos;

- 19 de Educação Infantil;

- 1 escola de Aprendizagem Industrial;

- 1 Centro Integrado de Iniciação ao Trabalho e

- 7 escolas de Educação Infantil conveniadas.

Vejamos a localização dessas escolas<sup>32</sup>:

→ 75 escolas estão localizadas na sede do município;

→ 1 escola (pré-escola a 8ª série) está localizada no distrito de São Valentim;

→ 4 escolas (duas de 1ª a 4ª série, uma de pré-escola a 8ª série e uma de pré-escola a 8ª série e EJA<sup>33</sup>) estão localizadas no distrito de Pains;

→ 2 escolas (1ª a 4ª série, ambas) estão localizadas no distrito de Arroio Grande, sendo que uma está em processo de fechamento em 2005;

→ 1 escola (1ª a 4ª série) está localizada no distrito de Passo do Verde;

---

<sup>32</sup> Além da sede, Santa Maria possui nove distritos, são eles: Arroio do Só, São Valentim, Pains, Arroio Grande, Santo Antônio, Passo do Verde, Boca do Monte, Palma e Santa Flora.

<sup>33</sup> EJA - Educação de Jovens e Adultos

→ 4 escolas (duas de 1ª a 4ª série, uma de pré-escola a 4ª série e uma de pré-escola a 8ª série) estão localizadas no distrito de Boca do Monte, sendo que duas (ambas de 1ª a 4ª série) estão sendo fechadas no ano de 2005;

→ 1 escola (pré-escola a 8ª série) está localizada no distrito de Palma;

→ 1 escola (pré-escola a 8ª série) está localizada no distrito de Santa Flora.

Nessas escolas são atendidos 20.197<sup>34</sup> alunos de Educação Infantil a EJA, que estão assim distribuídos (TABELA 4):

TABELA 4 - Seriação, número de escolas e alunos matriculados:

<b>Seriação</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de alunos</b>
Educação Infantil	19	1.797
Educação Infantil (Conveniadas)	7	1.126
Pré-escola a 8ª série	27	8.317
Pré-escola a 8ª série e EJA	8	4.873
Pré-escola a 4ª série	7	727
Pré-escola a 5ª série	2	456
1ª série a 4ª série <sup>35</sup>	9	151
1ª série a 6ª série	1	107
1ª série a 8ª série	5	1.041
1ª série a 8ª série e EJA	3	1.416
Aprendizagem Industrial	1	186
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>20.197</b>

<sup>34</sup> Fonte: Tabela "Rede Municipal de Ensino/2005" da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

<sup>35</sup> Três dessas escolas estão sendo fechadas em 2005.

Assim, a cidade de Santa Maria possui 89 escolas municipais, das quais sete têm alunos com síndrome de Down incluídos. Nessas escolas há um total de 20.197 alunos, sendo 11 com SD.

É necessário fazermos um parêntese, com base nos números apresentados e, se nos reportarmos aos dados apresentados por Schwartzman (2003, p. 20), segundo os quais a prevalência de habitantes com SD é de um para 2.000/3.000<sup>36</sup>, podemos concluir que 11 alunos incluídos é um número bastante significativo, pois representa 1 aluno com síndrome de Down para cada 1.836 alunos sem síndrome.

Como vimos, os professores de três dessas escolas serão os colaboradores da pesquisa, sendo um total de cinco, e nessas escolas há 6 alunos com SD matriculados.

Um fato no mínimo curioso é que, dessas três escolas onde atuam os colaboradores da pesquisa, duas estão localizadas nos distritos da cidade e apenas uma na sede do município.

A partir desses dados, foi construída a tabela (TABELA 5, na próxima página) com as escolas que fizeram parte da pesquisa. Logo abaixo da tabela, segue a descrição de cada uma das três escolas municipais que possuem alunos com SD incluídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, Rio Grande do Sul.

---

<sup>36</sup> Como vimos, esses números podem variar de acordo com o período e com o país (local) em que as pesquisas foram realizadas. Podem variar, também, de acordo com o desenvolvimento do país, por exemplo, em países de Primeiro Mundo o diagnóstico pré-natal é incentivado pelo governo, porque o nascimento de crianças com SD pode representar um alto custo.

TABELA 5 - Tabela das escolas que participaram da pesquisa.

	<b>Escola<sup>37</sup></b>	<b>Seriação</b>	<b>Número de alunos com SD e série</b>
1	Escola Santo Ângelo	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série)	1 aluno na 1ª série 2 alunos na 2ª série 1 aluno na 3ª série
2	Escola São Miguel	Ensino Fundamental (Pré-escola a 4ª série)	1 aluno na 1ª série
3	Escola São Borja	Ensino Fundamental (Pré-escola a 8ª série)	1 aluno na 1ª série

#### Escola de Ensino Fundamental Santo Ângelo:

Recebe turmas da pré-escola a 8ª série e está localizada em um Bairro de Santa Maria. Possui 179<sup>38</sup> alunos matriculados no ano de 2005, alunos oriundos de regiões periféricas da cidade, além de alguns da zona rural próxima à escola e, na sua grande maioria, de famílias de baixa renda. A escola tem 19 professores e dois funcionários terceirizados, sendo uma merendeira e outra para serviços gerais.

Em seu quadro efetivo de funcionários, dispõe de uma educadora especial, que trabalha em uma sala de recursos (20 horas, em horário matutino). Possui, também, duas acadêmicas do Curso de Educação Especial em pré-estágio e uma em estágio, além de um estagiário remunerado.

A escola possui um único piso, a infra-estrutura está assim distribuída:

- Cinco salas de aula;
- Um salão/biblioteca, que serve, também, de sala de aula;
- Refeitório com cozinha;
- Sala de recursos;

<sup>37</sup> Os nomes das escolas são fictícios.

<sup>38</sup> Fonte: Tabela "Rede Municipal de Ensino/2005" da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

- Sala dos professores;
- Banheiros feminino e masculino;
- Um banheiro feminino e um masculino, adaptados para pessoas com cadeiras de rodas (barra de segurança);
- Sala da direção junto com a secretária da escola.

Há rampas de acesso à escola: O acesso secundário na frente do pátio e o acesso principal do prédio possuem rampas e barras de segurança.

Não possui pátio coberto, apenas uma área calçada na frente da escola e um pequeno espaço com areia na lateral. Segundo a professora que nos mostrou a estrutura, a escola está localizada em um local considerado comprometido, pois está próxima a um rio, cujas margens vêm sendo alteradas devido às ações climáticas (ventos e chuvas).

Desde 2001, a escola recebe alunos com SD, a primeira foi uma menina com paralisia cerebral. É considerada, assim, a pioneira na inclusão de alunos com síndrome de Down entre as escolas do município. Possui 4 alunos, com SD, incluídos, sendo um da 1ª série, dois da 2ª série e um da 3ª.

#### Escola de Ensino Fundamental São Miguel:

Oferece Pré-escola a 4ª série e está localizada em um distrito de Santa Maria. Possui 111<sup>39</sup> alunos matriculados no ano de 2005, sendo um com SD, oriundos de diferentes bairros da periferia de Santa Maria, e na sua maioria, de famílias de classe baixa.

O acesso à escola é por uma estrada de chão batido, sendo que os alunos vêm, na sua maioria, de ônibus, pois residem distantes da escola.

A escola conta com onze profissionais em sua equipe, sendo oito professores, dois funcionários (um agente administrativo e um de serviços gerais) e uma diretora.

---

<sup>39</sup> Fonte: Tabela “Rede Municipal de Ensino/2005” da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

Quanto ao aspecto físico, a escola possui um único piso e a infra-estrutura, está assim distribuída:

- Um pátio grande;
- Um campo de futebol improvisado;
- Uma pracinha infantil (com escorregador, balanços, gangorra...) que está sendo reformada com recursos obtidos em campanhas na comunidade;
- Uma cozinha;
- Três banheiros (um na sala da pré-escola);
- Três salas de aulas (sendo que duas são divididas para atender duas turmas simultaneamente);
- Uma sala (dividida ao meio: de um lado está a sala da diretora e da agente administrativa e do outro a biblioteca);
- Uma biblioteca (com espaço para hora do conto: com tapete e almofadas, além de uma televisão com videocassete);
- Um hall de entrada, onde há um balcão no qual é servida a merenda dos alunos, e por onde se tem acesso à sala da diretora, à cozinha e ao banheiro, e que traz um corredor com acesso a duas outras salas;
- A fachada da escola é típica das escolas do município, com o nome escrito na frente, sendo que há grades de proteção no acesso principal e no acesso secundário.

Há trabalhos e cartazes dos alunos expostos pelas paredes externas.

Na escola há, ainda, uma caixa de coleta da Empresa de Correios e Telégrafos, uma distribuidora de correspondência (caixas postais) e um telefone público.

Como um espelho da diversidade da nossa sociedade, a escola tem alunos de diferentes raças, classes sociais, credos e necessidades. Segundo as professoras vem recebendo vários alunos com necessidades especiais, tais como: síndrome de Down, dificuldade acentuada de aprendizagem, dislexia e hiperatividade. Porém, como vimos no quadro profissional, não conta com apoio

especializado, só esporadicamente com o auxílio de voluntários. As ações de adaptação são isoladas, por parte dos professores e da diretora, contando com a ajuda, inclusive, dos funcionários.

#### Escola de Ensino Fundamental São Borja:

Sua seriação vai de pré-escola a 8ª série e está localizada em um distrito da cidade. Escola núcleo, possui 139<sup>40</sup> alunos matriculados em 2005, sendo um com síndrome de Down. A população de alunos é oriunda da zona rural de Santa Maria, na sua maioria, de classe baixa, filhos de agricultores.

Os alunos vão à escola três dias na semana, sendo dois em turno integral. Na segunda, na quarta e na sexta-feira pela manhã freqüentam os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, e na terça, quinta e sexta-feira à tarde os das séries finais. A escola oferece almoço para os alunos.

A escola possui 14 professores e duas funcionárias terceirizadas, sendo uma merendeira e outra para serviços gerais.

O espaço físico interno da escola está dividido em:

- Nove salas de aula amplas;
- Um refeitório amplo com cozinha bem equipada (fogão industrial);
- Sala da pré-escola equipada com banheiro;
- Sala de vídeo;
- Sala dos professores;
- Amplo corredor de acesso às sala;
- Sala da direção;
- Banheiros feminino e masculino.

Estrutura externa:

- Quadra de esportes;

---

<sup>40</sup> Fonte: Tabela “Rede Municipal de Ensino/2005” da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

- Horta (cultivada pelos alunos, e fornece verduras e legumes para as refeições da escola);
- Pracinha infantil com casinha, escorregador, balanços;
- Hall de entrada coberto;
- Pátio amplo e arborizado;
- Estacionamento para carros.

Em frente a escola, há a sub-prefeitura do distrito e um posto de saúde.

Assim como a escola São Miguel, a escola São Borja também não possui educadora especial. Segundo a professora, o apoio vem das colegas e da equipe diretiva da escola.

### **3.4 As colaboradoras<sup>41</sup>**

Nessas três escolas (Escolas Santo Ângelo, Escola São Miguel e Escola São Borja), encontramos cinco professoras que possuem alunos com síndrome de Down incluídos. Todas elas aceitaram ser colaboradoras da pesquisa.

Assim, na tabela 6 da página seguinte, podemos ver a caracterização dessas colaboradoras.

---

<sup>41</sup> Como todos os colaboradores da pesquisa são do sexo feminino a partir de agora serão tratados de “professoras colaboradoras”.

TABELA 6 - Tabela de caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa.

Idade	Sexo	Formação			Série que possui aluno com SD	Tempo de atuação na educação
		Ensino Médio	Graduação	Especialização		
40 anos	Feminino	Não especificou	Pedagogia (Pré - Escola e Séries Iniciais)	Psicopedagogia	1 <sup>a</sup>	15 anos
41 anos	Feminino	Não especificou	Pedagogia (Administração Escolar)	Educação Infantil	1 <sup>a</sup>	19 anos
50 anos	Feminino	Não especificou	Pedagogia	Psicopedagogia (cursando)	2 <sup>a</sup>	17 anos
49 anos	Feminino	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	3 <sup>a</sup>	22 anos
50 anos	Feminino	Magistério	Pedagogia (Pré - Escola e Séries Iniciais)	Ensino Religioso	1 <sup>a</sup>	24 anos

Sintetizamos algumas considerações, com base nos dados coletados, a fim de traçar um breve perfil das professoras colaboradoras:

- Todas as professoras cursaram Pedagogia (duas Pré-Escola e Séries Iniciais, uma Administração Escolar e duas não especificaram);
- Todas as professoras têm mais de 40 anos, sendo que duas têm 50 anos;
- Todas as professoras atuam há mais de 15 anos na educação, sendo que duas atuam há mais de 22 anos;

- Três possuem alunos com SD incluídos na primeira série, uma na segunda e uma na terceira;
- Uma professora tem dois alunos com SD na mesma turma;
- Uma professora atua com alunos com SD há três anos, uma há dois anos e as demais (três) há um ano.
- Três professoras possuem filhos (uma têm trigêmeos: dois meninos e uma menina, uma duas meninas e uma três meninos);
- Três são casadas e duas são divorciadas.

Como já mencionamos, para evitar a identificação, as professoras colaboradoras da pesquisa serão identificadas com as cinco primeiras letras do alfabeto, quais sejam: A, B, C, D e E. Assim, a cada colaboradora, foi associado uma dessas letras, de forma aleatória, sem nenhuma relação com seus nomes ou ordem das entrevistadas.

### 3.5 Os alunos com síndrome de Down<sup>42</sup>

São seis os alunos com síndrome de Down incluídos nas três primeiras séries do ensino fundamental das escolas municipais, são eles:

O **Augusto** tem 11 anos, freqüenta a primeira-série há quatro anos, sendo o primeiro aluno com SD nessa escola. Vai à escola de segunda a quinta-feira, na sexta freqüenta a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do

---

<sup>42</sup> Foram dados nomes fictícios aos alunos.

município de São Pedro do Sul<sup>43</sup>, com atendimento em turma de cinco alunos com educadora especial.

O **Gustavo** está na 1º série, cursou a pré-escola na mesma instituição, tem oito anos de idade. Para surpresa de sua professora já está alfabetizado (inclusive antes de alguns colegas sem síndrome de Down).

A **Ingrid** frequenta a 1ª série, tem nove anos de idade. Está há três anos na escola, sendo que frequentou dois anos a pré-escola.

O **Rodrigo**, 2ª série, tem 13 anos de idade. Iniciou na escola em 2005. Segundo sua professora teve sérios problemas de adaptação na outra escola onde frequentou a 1ª série.

A **Flávia**, que tem nove anos de idade, frequentou dois anos a pré-escola e um a primeira-série, atualmente está na 2ª série.

A **Rafaela**, primeira aluna com SD na sua escola, tem dez anos e está lá desde a pré-escola (que esteve por dois anos). Atualmente frequenta a 3ª série.

### 3.6 As Categorias de Análise

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

De acordo com Bardin (1977) a *“categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e,*

---

<sup>43</sup> Município vizinho, localizado cerca de 35 km a oeste de Santa Maria e 25 km da Escola de Ensino Fundamental São Miguel.

*seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”* (p. 117).

A categorização vem de um processo gradual de agrupamento de elementos, conceitos ou mensagens, que vai sendo elaborado no cotidiano da pesquisa. É uma incessante “ida e vinda” entre o referencial teórico e os dados obtidos, também um reformular constante ao longo da análise das respostas, de acordo com os dados encontrados e com a teoria que embasa a pesquisa.

Assim, a utilização da Teoria das Representações Sociais, que constituiu um dos vieses conceituais da pesquisa, resulta na construção de um quadro temático a partir da relação entre esse viés conceitual e a caracterização dos alunos com síndrome de Down, mais a contextualização da inclusão como prática educativa.

TABELA 7 – Temas para análise

	<b>Temas para análise</b>
<b>1.</b>	A síndrome de Down
<b>2.</b>	O aluno com síndrome de Down
<b>3.</b>	A inclusão
<b>4.</b>	A inclusão de alunos com SD

Cabe lembrar que a escolha desses temas visa atingir o objetivo da pesquisa que é: investigar as representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender como está acontecendo a inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular. Porém, para chegar aos resultados recorreremos a vários aspectos complementares, entre eles: a formação profissional, os sentimentos, os mitos, as atitudes. Tais aspectos ficam claros a partir das categorias de análise, e de seus indicadores, que iremos apresentar a seguir.

Assim, após muitas idas e vindas, ficaram definidas seis categorias. Vejamos, então, as categorias e seus indicadores:

1- Formação profissional;

- Formação inicial; Formação continuada; Preparo; Conhecimento e Aperfeiçoamento.

2- A síndrome de Down;

- Informações; Sentimentos; Conceitos e Características.

3- O(s) aluno(s) com síndrome de Down;

- Educação; Como caracterizam os alunos; Como se referem aos alunos com SD; Terminologias; Sentimentos; Aprendizagem e Desenvolvimento da aprendizagem.

4- A inclusão;

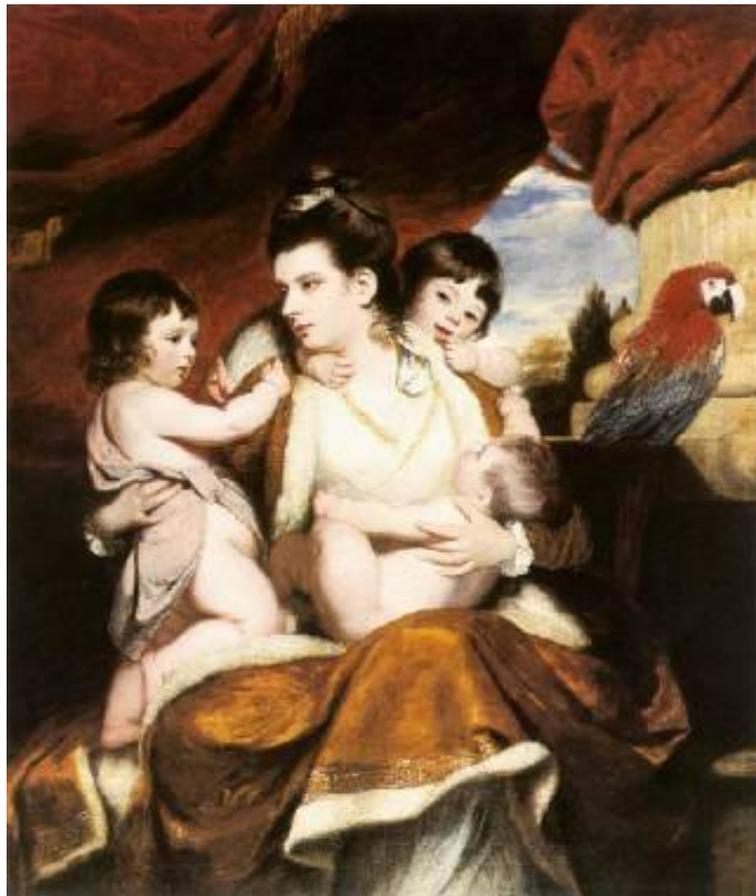
- Conceitos; O significado atribuído; Os objetivos.

5- A inclusão de alunos com síndrome de Down;

- Objetivos; Opiniões; Sentimentos; Atitudes; Benefícios para alunos sem SD; Benefícios para alunos com SD; Vantagens e Desvantagens.

6- Atitudes;

- Ações; Barreiras; Atitudes; Inferências de atitudes.



**"Lady Cockburn and her Three Eldest Sons"** (1773) - Sir Joshua Reynolds.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 3.1 Formação profissional:

#### O preparo para trabalhar com alunos com síndrome de Down

Considerando a formação profissional das colaboradoras da pesquisa, 100% têm formação em nível superior, todas têm graduação em Pedagogia. Das cinco professoras, quatro tem especialização (duas em Psicopedagogia, uma em Educação Infantil e uma em Ensino Religioso) e uma está cursando Psicopedagogia.

As seqüências discursivas das colaboradoras abordam a questão do preparo para atuarem com a inclusão, evidenciando a ausência de formação na área da Educação Especial ou inclusão escolar:

→ *“A minha formação profissional é... é... dentro da área da educação mas não especifica para isso aí”* (D);

→ *“A única desvantagem que eu vejo (na inclusão)<sup>44</sup> é eu não tá bem preparada, (risos), é eu ainda não estar bem preparada”* (C);

→ *“Que nós não temos o conhecimento, o domínio... de trabalhar com a criança diferente... apesar do empenho, apesar do esforço... mas sempre acha dificuldade, porque a nossa formação não é específica...”* (B).

Observando o discurso proferido, podemos dizer que as colaboradoras da pesquisa, professoras das classes comuns do ensino regular consideram-se

---

<sup>44</sup> Complemento nosso.

despreparadas para atuar com a inclusão de alunos com síndrome de Down, consideram sua formação inadequada, ou não específica.

Sobre isso Saad (2003) afirma que:

A escola, apesar da determinação legal para receber alunos com necessidades educacionais específicas entre os quais se incluem os que possuem síndrome de Down, não se encontra preparada em termos de recursos humanos (...). Os professores, na maioria das vezes, não se encontram devidamente informados e capacitados para lidar com as diferenças (...) (p. 253).

A preparação da escola para receber a criança com SD envolve toda a comunidade escolar: os pais, os funcionários, a equipe diretiva, os alunos, mas principalmente os professores, pois são eles que estão em contato direto com essa criança.

A esse respeito Tunes e Piatino (2003) alertam: *“há muita desinformação, insegurança, preconceito”* (p. 94) nas escolas. Citam, ainda, um exemplo de uma escola que matricula alunos com síndrome de Down, mas coloca algumas informações/condições para isso, entre elas que:

- os professores não tinham preparo para atender esse tipo de criança;
- a escola não podia se comprometer com atendimento de qualidade;
- a escola não podia garantir resultados (...) (TUNES e PIATINO, 2003, p. 94).

Como um escape para a condição de *“não termos o conhecimento”* e *“nós não termos formação específica”* há o que Tunes e Piatino (2003) colocam como *“garantir resultados”*. Vejamos o que a professora A diz: *“- Meu Deus do Céu, e agora? O que é que eu vou fazer? Daí a minha preocupação era, será que a mãe dele quer que eu alfabetize? Como é que eu vou alfabetizar um Down? Eu não sei o que é que eu vou fazer, aí o que é que nós fizemos, nós chamamos a mãe e conversamos com ela,... (...) Aí eu fui bem sincera com ela e perguntei: - Tu quer que o teu filho se alfabetize? Ele vai ter que sair daqui lendo?”*. Com essa fala

podemos observar bem a condição da “não garantia” dos resultados, a professora A, que atua numa primeira série, em uma conversa com a mãe do aluno parece querer eximir-se da responsabilidade de alfabetizá-lo.

Porém, vale destacar que, mesmo sendo um dos objetivos, não há como “garantir” a nenhum aluno, com ou sem síndrome, que ele se alfabetize ao entrar na primeira série.

Nesse recorte podemos observar também certa “condição” para a presença do aluno na sala, pois, para garantir a presença do filho nessa turma, à mãe só cabe uma resposta: “- Não, tu vai fazer o que tu puder fazer<sup>45</sup>”.

Quer dizer, eu “aceito” o aluno, MAS...

Essa suposta “falta de garantias”, como vimos, é justificada pela ausência de formação, como podemos ver na continuação da fala da professora A “*aí eu coloquei para ela (a mãe)<sup>46</sup> que eu não tinha formação, que eu era pedagoga, que eu tinha Psicopedagogia, mas não era voltada especificamente para... pra um Down, que eu não sabia o que eu ia fazer com ele e que eu ia tratar ele exatamente como eu tratava os outros...*” Observamos daí a redundância do discurso, que retoma sempre a falta de formação e/ou preparo.

Assim, quando solicitamos às professoras que respondessem a pergunta: “*Fale de sua formação, ela interferiu de alguma forma em sua atuação profissional? E na sua atuação com alunos incluídos?*”, duas afirmaram, claramente, que a formação não interferiu na atuação com alunos incluídos, como podemos ver na fala da professora C, que é formada há “*mais de 20 anos*”: “*Nenhum pouquinho (risada), nenhum pouquinho*”. Ela complementa: “*Infelizmente, a gente é preparado para trabalhar só com... com o ideal, né? E... e na realidade não é... é bem difícil*”. A resposta da professora A é: “*ela (a formação)<sup>47</sup> ter influenciado alguma coisa, eu acredito que não mesmo porque como eu não tinha interesse... eu não buscava, não me chamava a atenção*”. A professora B não responde claramente, mas subentende-se que não: “*a minha formação. Bom, a minha formação é dentro da... de... da administração escolar, então assim são campos bem distintos, né?*”. As outras duas

<sup>45</sup> Resposta da mãe, segundo a professora.

<sup>46</sup> Colocação nossa.

<sup>47</sup> Complemento nosso.

professoras colocam que interferiu, a D disse: *“É, isso sempre traz alguma interferência...”*; e a professora E falou: *“Ah!! Mudou bastante”* complementando com *“É... a gente teve disciplina que ajudou, que ajudou assim, né?”* (a E fez sua formação depois de muitos anos de atuação).

Quando questionadas sobre de onde advém o conhecimento para lidar com os alunos com síndrome de Down, as respostas são:

→ *“Só no estudo, tateando”* (A);

→ *“Olha, eu vou te dizer assim ô... vou juntar tudo, as experiências vividas (...) Mas juntei dificuldade de aprendizagem de alunos ditos... normais, com as experiências profissionais... então... e as leituras, fiz muita leitura, faço, me empenho, busco ajuda quando eu acho que eu preciso, quando eu não tô conseguindo encontrar uma saída sozinha eu procuro a professora<sup>48</sup> e é... a minha vontade de querer ajudar”* (B);

→ *“Eu acho que vem um pouco da prática... um pouco da vontade, né? (risos)... de ajudar, de melhorar... acho que é isso”* (C);

→ *“Olha eu acho que vem mais da prática, e alguma coisa que eu leio, né? Eu acho que é porque assim ô: em sentido... não querendo e querendo no sentido de Secretaria de Educação... elas vieram aqui uma vez, conversaram comigo, e disseram que qualquer problema estariam às ordens na Secretaria de Educação, mas eu não tenho nem tempo de ir assim, sabe?”* (E)

Além disso, quando indagadas sobre se queriam estudar melhor alguma temática da Educação Especial, apenas a professora D afirmou que não gostaria, sua justificativa para isso é: *“Eu não procuro, eu não tenho interesse. Porque é uma área que não... não me... não me toca, sabe? não me... não tenho vontade de trabalhar com isso”*.

Um fato interessante é que, ao mesmo tempo em que as quatro professoras dizem que gostariam de estudar assuntos ligados à Educação Especial e à educação inclusiva, ao serem questionadas acerca da participação em cursos de formação continuada nessa área, elas responderam que realizaram *“poucos, ou*

---

<sup>48</sup> Na fala de B ela coloca o nome da professora, porém nós suprimimos para preservar a identidade.

*nenhum*”. Como podemos ver na lista abaixo, há baixa participação das professoras em eventos, uma das modalidades de formação continuada:

- Professora A: participou de dois seminários em 2004, e um em 2005;
- B: Apenas um específico, no ano de 2004;
- C: Não citou nenhum, apenas mencionou seu interesse;
- D: Não realizou e não tem interesse; e
- E: Um em 2005, mas não participou de todo o evento.

Um fato importante a considerar é que a desvalorização da *profissão professor* leva à sobrecarga profissional, fazendo com que os professores necessitem de mais de um emprego para ‘sobreviver’. Isso colabora para que não busquem formação complementar ou aprofundamento. As cinco professoras atuam 40 horas por semana, sendo que três delas, em duas escolas diferentes (e uma além das duas escolas atua também em outro setor), tendo pouco tempo, ou nenhum, para a formação continuada.

Outra justificativa, encontrada nas falas das colaboradoras, pode ser devido aos programas dos eventos não serem do interesse das professoras que estão em sala de aula, pois são eventos de cunho teórico, e não “práticos”. Vejamos o que a professora A coloca a esse respeito: *“era mais teórico e não acrescentou nada além daquilo que a gente... que a gente já conhecia”*.

Porém, destaca-se a importância da formação continuada e do aperfeiçoamento quanto a assuntos do cotidiano das escolas, sendo a inclusão um aspecto importante nesse sentido. A partir da formação, entre outras coisas, o profissional pode entender que estas pessoas, sobretudo as com SD, apresentam um ritmo e uma “atipicidade” de desenvolvimento e maturação, e que podem não seguir o mesmo tempo de desenvolvimento das pessoas sem síndrome.

É preciso investir na formação continuada dos profissionais da Educação, para assim garantir-lhes uma formação adequada e ampliada que possibilite uma ação pedagógica eficaz e também que possa superar os medos e mitos que muitos

possuem em relação à inclusão, que, na maioria das vezes, estão baseados em concepções errôneas e obsoletas que geram atitudes negativas<sup>49</sup>.

### 3.2 Síndrome de Down: Do que, mesmo, estamos falando?

As seqüências discursivas que ora serão apresentadas referem-se, principalmente, às respostas dadas pelas colaboradoras a três perguntas, quais sejam: “O que é síndrome de Down?”, “Como você caracteriza as pessoas com síndrome de Down?” e “Onde você acha que os alunos com síndrome de Down deveriam ser educados?”.

Assim, quando questionadas sobre: “O que é síndrome de Down?”, as respostas foram:

- “Olha... como é que eu vou te dizer...” (A);
- “Olha, assim... eu não saberia te definir, assim, o que, além da característica física, né? Que é mais ou menos semelhante a todos eles, né? E essa dificuldade de... no aprender... e o motor... é o que eu vejo assim, tem uma dificuldade de coordenar o motor com o raciocínio...” (B);
- “Síndrome de Down? (risos) o que eu vou te dizer?... essa é difícil... Eu dei uma olhadinha, né? É o problema, né?... Lá nos gens... e... e...” (C);
- “... É esse tipo de pessoa, que nasce com essas limitações, que tem limitações muitas na fala, na expressão, na... na... na expressão física” (D);
- “(...) nós estudamos. Mas assim pra te dizer bem assim eu não... não... não... eu sei que é uma... um problema... já que a criança nasce com, mas... e

---

<sup>49</sup> Vamos discutir esses assuntos nos próximos subcapítulos.

*não consegue acompanhar a turma, né? Tem que ter os cuidados todos especiais, né? Uma criança diferente, né? (E).*

Nas suas falas, a maioria das professoras coloca claramente que não sabem “do que estamos falando”. Expressando desconhecimento, o que reflete, mais uma vez, a carência de informação/formação.

A não ser o uso de duas expressões “*características físicas*” e “*É o problema, (...) Lá nos gens...*”, que sugerem um mínimo de conhecimento acerca das definições de SD, as demais como “*dificuldade*”, “*limitações*” e “*não consegue acompanhar a turma*” proclamam determinismos e prognósticos que vão muito além da alteração cromossômica. A representação das pessoas com SD como *limitada* e *incapaz* está presente entre as professoras e vai ao encontro do que Oliveira (2004) ressalta: “isto significa que o olhar dos que fazem a escola é para a “*limitação*” do indivíduo e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola” (p.195).

Outra fala da professora A evidencia o desconhecimento da SD: “quando a gente olha... é a aparência que chama a atenção, né? Aí tu fica... fica imaginando será que... é leve, será que não é?”, ainda “o Down leve, o moderado, eu não sei se existe essa classificação”. Quanto a isso Nahas (2004) enfatiza: “ou a pessoa tem síndrome de Down ou não tem” (p. 30). Não existem graus para a SD, o que há são tipos de trissomia do cromossomo 21, mas que, na maioria, não implicam no grau de desenvolvimento e no comprometimento intelectual, que podem variar muito, dependendo, sobretudo, da estimulação e da educação.

Com as respostas à segunda pergunta “*Como você caracteriza as pessoas com síndrome de Down?*”, construímos uma tabela (TABELA 8, na próxima página) com o levantamento das características atribuídas e suas frequências. Para isso, as respostas foram arroladas em quatro grupos: Aspectos comportamentais; Aspectos físicos; Aspectos que enfocam as relações sociais e Aspectos psicomotores. Lembramos que todas as características atribuídas foram consideradas e não foi realizado nenhum “tratamento” ou “aprimoramento” das palavras/expressões, ou seja, são idênticas à maneira como foram enunciadas pelas professoras.

TABELA 8 - Características da síndrome de Down e incidência.

<b>Grupos</b>	<b>Características explicitadas</b>	<b>Incidência</b>	<b>%<sup>50</sup></b>
Aspectos comportamentais	Dóceis Revoltados Querido Carinhosos Afetuosos Queridos Queridos Meigos Meigos	9	39
Aspectos físicos	Aparência Mãozinhas Rostinho Fisionomia Físico Não tem muita altura São mais baixas um pouco Cheinhas	8	35
Aspectos que enfocam as relações sociais	Bom relacionamento Gostam de ajudar Facilitam o trabalho	3	13
Aspectos psicomotores	Andar (dificuldade) A maneira como elas caminham Como pegam os objetos	3	13
Total		23	100

Analisando a tabela 8, podemos observar a grande incidência, 39%, de características no primeiro grupo, aspectos comportamentais. Isso, sem dúvida, se deve a generalizações feitas a partir da observação de um ou dois sujeitos com SD. Essas generalizações são prejudiciais, pois, em muitos casos, determinam as expectativas que muitas pessoas fazem sobre eles.

Diferentemente das características físicas, os aspectos comportamentais não seguem um padrão nas pessoas com SD. Muitas dessas características, como

<sup>50</sup> A porcentagem foi calculada pelo número de ocorrências, não pelo número de professores.

docilidade, afetividade, amistosidade, entre outras, têm sido, ao longo do tempo, erroneamente atribuídas à SD<sup>51</sup>. A própria fala das professoras traz a caracterização “revoltados”, que se contrapõe àquelas qualidades. Esse “*estereótipo de pessoa dócil, sociável e alegre não se aplica a todas as pessoas com SD*” (CASARIN, 2003, p. 280).

35% das características apresentadas referem-se aos aspectos físicos (características fenotípicas). A presença de material genético extra (cromossomo 21) pode conferir às crianças com SD uma aparência diferenciada, como no rosto e nas mãos (citados pelas professoras). Quanto à altura, Canning e Pueschel (2003) lembram que:

Essas variações no crescimento são determinadas por fatores genéticos, étnicos e nutricionais; por função hormonal; pela presença de anomalias congênitas adicionais; por outros fatores de saúde; e por certas circunstâncias do meio ambiente. É de se esperar que uma criança com síndrome de Down, cujos pais sejam altos, seja mais alta que a média das crianças com síndrome de Down (p. 107).

Isso significa dizer, como já discutimos, que tais características dependem de muitos outros fatores, além da trissomia do 21.

No que se refere a serem “*cheinhas*”, Nahas (2004) coloca que é “*mito que crianças com síndrome de Down são gordas, a obesidade não é uma característica da síndrome, ela decorre da pouca atividade e dieta inadequada*” (p. 38). Essa confusão se dá devido à freqüente presença de problemas na tireóide nas pessoas com SD. Sabe-se que “*o hipotireoidismo (...) tem sido encontrado em 20% das pessoas com síndrome de Down*”, o que pode causar a obesidade. (PUESCHEL, 2003, p. 94). Então, as pessoas com SD podem ter problemas na Tireóide, mas é um equívoco caracterizá-las como obesas.

Refletindo sobre as colocações relacionadas no terceiro grupos (13%), advertimos que, assim como os aspectos comportamentais, as características que envolvem as relações sociais não podem ser atribuídas à síndrome de Down, pois

---

<sup>51</sup> Discutiremos esse assunto no sub-capítulo *Mitos: a força de idéias equivocadas*.

dependem muito mais da educação, da qualidade das interações, principalmente com a família, e das relações sociais que do determinismo genético.

Os aspectos psicomotores, que também não podem ser considerados característicos da SD, respondem, também, por 13% das colocações. Quando ao andar, Voivodic (2004) admite que há “*menos habilidade motora*” (p. 45) nas crianças com SD. Em nossas pesquisas bibliográficas, encontramos três possíveis fatores para essas dificuldades: problemas esqueléticos, nos ligamentos e hipotonia muscular. Porém, essas possíveis diferenças dependem mais da qualidade da estimulação nos primeiros anos de vida do que desses possíveis problemas de saúde. Destacamos, que tal dificuldade não pode ser atribuída a todas as pessoas com SD, nem mesmo como característica da SD. Mais uma vez a informação, ou melhor: A desinformação, decorre de generalizações.

Já sobre a expressão que lembra a maneira diferenciada de “*pegar os objetos*”, esclarece-nos a seguinte citação:

O baixo tônus, a baixa força de contração de movimento voluntário e a falta de adaptação a mudanças nas informações sensoriais também caracterizam sua *performance* motora. A deficiência mental, que quase sempre está associada à SD poderia afetar a tomada de decisão (GUSMAN e TORRE, 2003, p. 176).

Ainda, “*estas variações podem ter origem no ambiente em que vivem e relação com a estimulação e incentivo que recebem*” (GUSMAN e TORRE, 2003, p. 178). Assim, tais dificuldades podem ser amenizadas, principalmente com estimulação essencial. Existem vários métodos e formas de intervenção, um bom exemplo seria um programa de estimulação com equipe interdisciplinar, em que profissionais de áreas específicas atuem de maneira integrada.

Em síntese, é preciso enfatizar alguns pontos:

- Os aspectos citados no primeiro, no terceiro e no quarto grupos não podem ser atribuídos às características da SD;

- Nem todas as crianças com SD apresentam todas as características citadas no grupo 2, e nenhum dos aspectos físicos aqui citados interfere na aprendizagem e no desenvolvimento;

- Segundo Voivodic (2004) o atraso no desenvolvimento motor é uma característica da SD, os marcos desse desenvolvimento (sentar, andar, correr) ocorrerão mais tarde. Porém, a “dificuldade de andar” não pode ser considerada uma característica específica da SD;

- Ainda, nas falas das professoras fica claro que, embora a escola receba a criança, elas não conhecem as necessidades inerentes à SD. Nesse sentido, salientamos que não se trata de enfatizar as dificuldades, mas destacar a importância de se conhecer as características do aluno, havendo a necessidade de preparação do professor não somente quanto aos aspectos metodológicos mas, também, acerca das questões teóricas que envolvem a síndrome de Down.

Assim, a inclusão de alunos com SD apresenta-nos mais um desafio: Não podemos negar as características e especificidades da síndrome. A esse respeito, Teixeira (2003) lança-nos uma provocação:

Como pensar em incluir e, mais ainda, como exercer a inclusão, se não conhecemos as pessoas que possuem determinadas necessidades educacionais especiais e não temos informações a seu respeito? (p. 142)

Teixeira (2003) mesmo responde: *“É preciso conhecer suas particularidades”* (p.142). Como os *“fatores inerentes à SD afetam diretamente a aprendizagem”* (CASARIN, 2003, p. 279), é imperativo que se realizem estudos e preparação dos professores, principalmente no que diz respeito ao que é a SD e a suas características. Não se trata de atribuir o possível insucesso do aluno às suas características ou condições genéticas, mas sim evitar o desencadeamento de atitudes preconceituosas e de procedimentos inadequados.

Considerando as respostas para a terceira pergunta, *“Onde você acha que os alunos com síndrome de Down deveriam ser educados?”*, vemos que as opiniões das professoras estão bastante divididas.

A professora A responde na classe regular e não põe restrições.

A professora B também responde na classe regular, mas com apoio de profissionais especializados: *“assim como eles devem permanecer nós enquanto profissionais temos que ter o apoio de alguém... especializado”*, o que justifica pela falta de formação: *“a nossa formação não é específica”*. Assim como as crianças com deficiência têm direito de estar nas classes regulares, esse apoio de profissionais especializados é um direito dos professores, previsto, inclusive, na LDB 9394/96: *“Art. 58: § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”* (BRASIL, 1996).

A colaboradora C enfatiza *“Com certeza a inclusão”* e destaca algumas vantagens para a turma toda: *“Eu acho que a gente ia perder de ter essa convivência com eles e... e eles também”*. Sobre isso Mantoan (2003) fala: *“Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência (...)”* (p. 63), educando cidadãos que reconhecem e respeitam a diversidade, formando novas gerações com menos preconceito e discriminação.

A professora D responde: escola especial ou classe especial, justificando: *“mesmo porque tem a faculdade pra isso, tu forma professor especialista pra isso, pessoas que gostam desse tipo de trabalho... (...)”*. Esse relato chama a atenção para a diferença existente na formação de professores para o ensino comum e para a Educação Especial. Carvalho (2004) escreve que *“a idéia de inclusão está, ainda, relacionada aos alunos com deficiência, aos quais a maioria dos professores do ensino regular opõem resistência, por considerá-los como alunado de um outro subsistema, cuja competência é dos especialistas em alunos “com defeito””* (p. 50). Esse equívoco já foi discutido na página 74, no referencial teórico. D ainda complementa: *“já não fiz uma faculdade desse tipo por que não é a minha área”*, como se a Educação Especial fosse um sistema à parte da educação.

A colaboradora E propõe que os alunos fiquem alguns dias na classe regular e outros *“com a educação especial”*: *“eu acho que ele teria que ficar mais com a educação especial e menos dias na... na educação regular”*. Observemos que a professora E tem uma representação equivocada do que é inclusão, pois os espaços

de ensino devem se os mesmos para todos os alunos. Segundo Fávero (2005) “*Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma a impedir que uma criança ou adolescente com deficiência tenha acesso à sala de aula comum*” (p. 63). Além do que, não se pode substituir a ação do professor da rede comum de ensino pela exercida pelo professor especializado.

Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente (BRASIL, 1998, p. 28).

Após discutirmos cada uma das três perguntas “*O que é síndrome de Down?*”, “*Como você caracteriza as pessoas com síndrome de Down?*” e “*Onde você acha que os alunos com síndrome de Down deveriam ser educados?*”, podemos concluir que as professoras desconhecem a “síndrome de Down”, fazendo generalizações, muitas vezes, infundadas. Além do mais, das cinco professoras, duas propõem alternativas que vão contra os princípios da inclusão.

É necessário desfazer esses impedimentos segregacionistas, assegurando aos alunos com SD o direito de conviver com as demais crianças sem empecilhos. Isso passa, fundamentalmente, pela informação. É imprescindível reconhecer a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, não se pode dissociar uma da outra. Assim, é importante conhecer todas as possibilidades das crianças com SD e é fundamental conhecer suas características, visando desenvolver melhores estratégias de ação, para uma efetiva inclusão.

### 3.3 Meu(s) aluno(s) com síndrome de Down...

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios (BRASIL, 2001, p. 14).

A partir dessa afirmação, procuramos sistematizar algumas concepções evidenciadas pelas professoras em relação aos seus alunos. Primeiramente, buscamos nas respostas de cada professora qualquer palavra ou expressão que complete a frase: *“Meu aluno com SD é...”* (ou a variação dela para o plural ou feminino). Vejamos, então, o que encontramos:

- Professora A:

**Meu aluno com SD é...** *“danado que dói”; “atento até demais”; “o primeiro a me responder”; “muito estimulado em casa”; “uma criança muito atenta”; “um diferente” e “alegre”.*

- Professora B:

**Minha aluna com SD é...** *“um outro temperamento”; “uma outra história”; “assim ô, se emburra com... facilidade”; “resistente” e “uma criança assim... totalmente dependente”.*

- Professora C:

**Meus alunos com SD são...** *“bem tranqüilos”; “bem calmos”; “são tão queridos” e “tão meigos”.*

**Meu aluno com SD é...** *“maior”.*

**Minha aluna com SD é...** *“muito calma”.*

- Professora D:

**Minha aluna com SD é...** *“quase normal”; “uma criança assim quase normal”; “bastante incentivada”; “bastante motivada”.*

- Professora E:

**Meu aluno com SD é...** *“muito agitado”; “carinhoso”; “a coisa mais querida”; “aluno especial”; “uma criança assim querida”; “diferente”; “complicado”; “bem infantil” e “maior”.*

Algumas considerações sobre esses achados:

Mais uma vez, a maioria das características destacadas é referente ao comportamento.

As falas das professoras A e D destacam a ação da família, como facilitadora da educação dos seus filhos.

As professoras A e E apontam a *“diferença”*, destacando-a entre os alunos com e sem SD.

As professoras C e E usam o superlativo *“maior”*, sendo que o aluno da professora C tem 13 anos e está na 2ª série e o da D tem 11 anos, na 1ª série, então suas idades estão bem acima da faixa etária das séries que eles freqüentam.

A professora A destaca que seu aluno é muito atento, presta bastante atenção em aula, tanto que ela lembra: *“me surpreendi no momento que ele começou a ler, porque eu sempre achei que ele tava sempre no mundo da lua, e muito pelo contrário, ele tava sempre prestando atenção”*. Nessa fala fica clara a representação de que o aluno com SD é *“aéreo”*, ou seja, não consegue se concentrar. Outro ponto interessante é o uso da expressão *“um diferente”*, complementada por *“mas ele pode estar no meio dos outros”*, o que demonstra a opinião da colaboradora em relação à inclusão desse aluno.

A professora B, que já teve mais alunos com SD em outros anos, destaca a diferença de comportamento entre a atual e a ex-aluna. O que é um ponto significativo, pois evita generalizações comportamentais.

A colaboradora C, que tem dois alunos incluídos em sua turma, sendo um menino e uma menina, afirma que ambos têm características comportamentais parecidas, são calmos, meigos e tranquilos.

A expressão “*uma criança assim quase normal*”, colocada pela professora D, estabelece uma representação ultrapassada de que a criança com deficiência, ao ingressar no ensino regular, precisa ser normalizada, ou seja, ocorre a procura por “*neutralizar ao máximo a diferença*” (AMARAL, 1994, p. 40). Pensando por outro lado, a expressão “*quase normal*” remete ao “anormal”, o que representa uma visão patológica da diferença.

A professora E retoma várias vezes que seu aluno é “*carinhoso*”, “*uma criança assim querida*”, o que nos parece uma tentativa (inconsciente ou não) de mascarar o que realmente pensa do aluno, pois em diferentes momentos do seu discurso ela ressalta que ele “*fica furioso*”, “*revoltado*”, citando vários exemplos de quando isso acontece, vejamos: “*se a gente forçar um pouco com ele, assim – Não tu vai fazer essas, sabe? mas ele fica **furioso**... Assim ô, por exemplo: Ele adora merenda, se não... se não tem mais merenda ele fica **furioso**... **furioso**<sup>52</sup> (...)*”.

Através das palavras expressamos, voluntariamente ou involuntariamente, respeito ou discriminação em relação às pessoas. Certos conceitos, expressões e referências fazem com que a exclusão ainda continue, mesmo que de maneira velada. O modo como nos referimos às pessoas também pode evidenciar essas atitudes. Nesse sentido, a maneira como nos referimos a uma pessoa numa conversa pode dizer muito da nossa atitude em relação a ela.

Então, como denominar os alunos com SD?

- a professora A menciona em algumas ocasiões “*Aluno Down*”.
- B faz referência à “*criança com SD*”, “*aluno Down*”, “*Down*”.
- “*Alunos com SD*”, “*os síndrome de Down*”, “*os que têm Down*”, são as palavras mencionadas pela professora C.
- D faz menção a “*Esse tipo de aluno*”, “*essa aí*”, “*esse tipo de pessoa*”.
- E faz referência a “*aluno incluso*”, “*aluno especial*”, “*o síndrome de Down*”.

---

<sup>52</sup> Grifo nosso.

Sasaki (2003) dá uma sugestão de como podemos identificá-los: *“Termos corretos: pessoa com síndrome de Down, criança com Down”* (p. 05), pois são neutros e não destacam aspecto negativo algum.

Assim, ainda que seja mais curto e de fácil pronúncia deveríamos evitar dizer *“o menino Down”, “a pessoa Down”, “o aluno Down”, “o síndrome de Down”,* ou simplesmente *“Down”,* porque estamos supostamente reduzindo a pessoa à síndrome.

Devemos evitar, também, *“aluno incluído”,* pois esse termo significa ‘encerrado dentro’ e não pode ser usado como sinônimo de incluído.

A professora E faz referência a *“alunos especiais”*. A respeito disso Sasaki (2005) escreve: *“O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa”* (p. 04). Já Oliveira (2004) coloca que *“o termo “especial” na educação, de modo geral, apresenta-se como representação de discriminação, de desigualdade social sentida e expressa, ainda, por professores/as e alunos/as nas escolas”* (p. 183). O especial da *“educação especial”* seria a metodologia, o modo de atuar, e não os sujeitos da educação.

O modo como D refere-se a sua aluna *“Esse tipo de aluno”, “essa aí”, “esse tipo de pessoa”,* parece-nos depreciativo, demonstrando distanciamento e menosprezo. Em nenhum momento mencionou a questão da síndrome e observamos, novamente, a expressão *“uma criança assim quase normal”,* mencionada várias vezes pela professora, que, além de demonstrar uma visão patológica, pode evidenciar a tentativa de *“ignorar”* a diferença, fazer de conta que a síndrome não existe. Além disso, a professora pronunciou o nome da aluna uma única vez, somente quando lhe foi perguntado.

A terminologia, o modo como nos referimos às pessoas tem sua importância porque consolida uma determinada visão, destacando ou não os aspectos negativos, ou simplesmente deixando de considerar *“a pessoa”, “o aluno”* e passando a considerar *“a síndrome de Down”*.

Trabalhar com a diversidade humana nos remete à singularidade dos sujeitos e à complexidade humana, considerando nossas habilidades, beleza e crenças que, às vezes, podem divergir dos padrões vigentes (TEIXEIRA, 2003, p. 116).

Sabe-se que entre as pessoas com síndrome de Down, são notórias as diferenças quanto a aspectos como: desenvolvimento, comportamento e personalidade. Sabe-se, também, que o desenvolvimento das mesmas pode apresentar significativas diferenças se comparado ao desenvolvimento das pessoas sem síndrome.

Nesse sentido, fizemos a primeira questão sobre aprendizagem: *“Como você acha que se dá a aprendizagem de alunos com síndrome de Down?”*. Algumas respostas foram:

→ (muitos risos) *“Não sei (risos), vou te dizer que eu não sei”*. Então repete-se a pergunta de outra maneira e a resposta é: *“(...) ele presta muita atenção na aula, ele é muito estimulado em casa. Eu acho que isso é muito importante, aqui na... na sala de aula eu procuro estimular ele bastante também, se eu vejo que ele tá interessado, ele está estudando, eu começo a cutucar, (...) eu acho que depende muito do estímulo, né?”* (A);

→ *“Eles... eles chegam ao resultado só que no ritmo bem particular de cada um... eles têm um entendimento... uma compreensão e se tu usar de jogo, do lúdico, da brincadeira, isso marca... isso facilita... porque eles recorrem a esses recursos... às vezes passados dois, três meses... (...) Então eles buscam o referencial... né? Eles resgatam, eles trazem à tona, então eles recordam, eles lembram, têm memória, eles têm? né? Só que... ritmo bem... bem mais lento.”* (B);

→ *“É mais lenta, né? Mas isso aí cada pessoa tem... aprende de um jeito... o tempo para gente aprender é bem... para cada pessoa é diferente... eu acho que a mesma coisa acontece com eles.”* (C);

→ *“Olha eu... Essa aí por ser assim bastante estimulada em casa, a família estimula muito e puxa, em cima como se diz! ela está dentro das, vamos dizer... das limitações dela, ela está acompanhando.”* (D).

Antes de discutirmos esses argumentos, vejamos as respostas para o segundo questionamento sobre aprendizagem: *“Como é o desenvolvimento da aprendizagem de seu aluno com SD?”*, feito na seqüência:

→ *“Hoje eu te diria que essa aluna que eu tenho, ela não teria condições, não... até pela maturidade, pela forma de tratamento como... vem de casa. Que a visão da família... é... eles tratam como se ela fosse... um bebê, que nada ela pode fazer, eles tudo fazem por ela, então ela não tem essa consciência de chegar na escola e fazer por ela, tentar ao menos fazer por ela, ela é uma criança assim... totalmente dependente... e essa... dependência eu acho que prejudica o andamento do trabalho, por isso”* (B);

→ Eles aprendem... *“com mais dificuldades.”* (C)

→ *“Tá se dando assim, como é que eu vou te dizer? Ela está crescendo... Ela está crescendo”* (D)

→ *“Na aprendizagem eu acho que não ele não evoluiu”*, (E)

Fazendo algumas considerações acerca desses discursos, notamos que algumas respostas não se aplicam às perguntas realizadas, como é o caso da resposta da professora B para a segunda questão. Quando questionada sobre o *desenvolvimento da aprendizagem*, a professora começa falando *“Hoje eu te diria que essa aluna que eu tenho, ela não teria condições, não...”*, a partir daí fala da família, da dependência... mas não responde efetivamente sobre o que lhe foi perguntado.

As colaboradoras B e C destacam o *“ritmo”*, fator tempo, no sentido da aprendizagem ser mais lenta, que é um fator importante na educação das pessoas com SD. Porém, cabe destacar que: *“o ensino para pessoas com deficiência mental não se resume na diferença de ritmo, mas na qualidade da prática pedagógica”* (SAAD, 2003, p. 275). Sobre isso, a colaboradora C demonstra ter conhecimento, pois coloca que seus alunos com SD aprendem *“com mais dificuldades”*, porém, não diferem de pelo menos da metade da turma: *“tem eu acho que a metade deles aprende com bastante facilidade, e a outra metade tem... bastante dificuldade tem*

**que ser um trabalho bem diversificado**<sup>53</sup>, né? para conseguir atingir a todos”. Tal posicionamento, além disso, evidencia respeito à diversidade e atenção ao ritmo pessoal de cada aluno.

A professora D diz que, apesar “*das limitações dela, ela está acompanhando*”, “*Ela está crescendo*”. A representação de que as pessoas com SD apresentam “*limitações*”, está tão presente na fala da professora que ela sugere incredulidade na possibilidade da aluna estar acompanhando a turma.

A professora E é bastante taxativa e determinista: “*ele não evoluiu*”, o que pode indicar que algo precisa, urgentemente, ser revisto.

Se observarmos a relação das falas até agora discutidas, podemos citar Carvalho (2004) que sugere:

a remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe conhecer as características do aprendiz (...) bem como as características do contexto no qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e, principalmente, analisar as atitudes dos professores frente ao seu papel que é político e é pedagógico (p. 61).

Como já vimos, a professora E, por exemplo, não “conhece as características” do seu aluno.

Nas opiniões acima aparece, predominantemente, que o sucesso ou o fracasso dos alunos está associado às condições individuais dele e/ou ao papel da família. Questões ligadas às práticas educativas são pouco mencionadas e, quando o são, é feita menção, apenas, ao sucesso.

Outra fala da professora A ilustra perfeitamente o que estamos falando: “*...quando a gente olha...(...) Aí tu fica... fica imaginando será que.... (...) Será que essa criança tem algum comprometimento será que não tem? Como é que a família trata? Como que a família cuida? Né? Porque eu acho que depende muito disso, né? Como que a família trabalha com ele... como a família encara isso aí. E o*

---

<sup>53</sup> Grifo nosso.

*Gustavo*<sup>54</sup> *ele tem esse ponto a favor dele. A família é ótima, a família que ele tem é muito boa, a mãe dele então dá o maior apoio para que ele vá em frente*". Assim, no discurso dessa professora é elevada a função do indivíduo e da família em detrimento da ação docente, da estrutura escolar. Por conseguinte, o não-aprendizado é atribuído às dificuldades dos alunos e à falta de apoio da família, o professor se exime da tarefa de encontrar novas maneiras de ensinar.

Vale destacar que as famílias têm, sim, um papel importante no desenvolvimento das pessoas com SD, *"é inviável tecer reflexões sobre o desenvolvimento infantil sem falarmos na trama familiar em que as crianças estão inseridas"* (STOBÄUS e MOSQUERA, 2003, p.199). Assim, podemos concluir que *"a participação ativa dos pais no processo educativo é algo imprescindível, pois só com a sua parceria pode ocorrer uma ação mais profícua em relação ao desenvolvimento dos filhos na sala regular"* (MARTINS, 2002, P. 198). No entanto, é preciso salientar que cada um tem seu papel a desempenhar, a responsabilidade é de todos: aluno, família e professor.

Apesar dos alunos estarem presentes nas salas, as professoras mostram-se bastante desorientadas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem deles, o que vai ao encontro do que Carvalho (2004) afirma:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e do como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem (p.62).

Fica claro que, embora a escola receba as crianças com SD, os professores desconhecem as necessidades de seus alunos, como conseqüência não sabem como atendê-las. Por conta disso, em alguns momentos na sala de aula os alunos com SD podem ser prejudicados por essa falta de informação dos professores, que pode acabar gerando atitudes discriminatórias e preconceituosas. Todavia, atitudes

---

<sup>54</sup> Em todas as falas das professoras colaboradoras os nomes verdadeiros dos alunos foram trocados pelos nomes fictícios.

de preconceito não condizem com os pressupostos da inclusão, as relações entre os sujeitos devem estar pautadas pelo respeito ao indivíduo e à sua singularidade.

### **3.4 E por falar em Inclusão: O que é? Quais são seus objetivos?**

A inclusão é um *“processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar”* (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p. 27), os pressupostos para essa ação vem sendo amplamente discutidos não só entre especialistas em educação, mas de um modo geral pela sociedade. Mesmo assim, as nossas colaboradoras demonstram que não há uma postura clara quanto ao conceito de inclusão, evidenciando alguns equívocos.

De um modo geral, as nossas colaboradoras, quando não se omitem, não chegam a conceituar a inclusão. Como podemos evidenciar a partir das respostas a pergunta: *“O que é inclusão para você?”*

*“Tu me vem com essas perguntinhas macabras, o que é inclusão para mim? Ai meu Deus. O que eu vou te dizer, porque eu nunca pensei no... no termo. O que é inclusão para mim? O que eu vou te dizer? Posso deixar por último essa ai?”* (A). A professora A omitiu-se da resposta, podemos ver na sua fala uma série de repetições, o que pode ser um mecanismo para aliviar a tensão, a ansiedade, que o assunto provoca, ou até mesmo uma tentativa de “fugir” da questão (Amaral, 1994).

A professora B coloca: (pausa grande) *“ah!!!! (risos). Inclusão é assim trabalhar bem a parte particular, respeitar essa individualidade, esse ritmo de aprendizagem deles, que é diferente dos outros. Eu para mim inclusão é... respeito a*

*individualidade, assim: a particularidade de caso a caso.*”, na fala de B podemos ver a compreensão do outro e a aceitação da diferença, o que pode representar uma atribuição ao seu papel de professora, o “*trabalhar*”, o “*respeitar*”.

Para a professora C: (pausa) *“Inclusão... (pausa) eu acho que é tanta coisa, né? (risos) é tanta coisa...”* apesar de demonstrar uma certa confusão quanto ao conceito de inclusão, onde ela fala em convivência, aceitação, afetividade, a questão de que todos temos dificuldades, a professora C vai ao encontro do que Guijarro (2005) coloca: *“a educação na diversidade é um meio essencial para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, a convivência e a democracia”* (p. 10). Vejamos a fala de C: *“Eu acho que é aprender a conviver, né?... com as pessoas que... que tem algumas diferenças... que nós também temos, né?... (risos) e a gente tem que aprender a aceitar... as diferenças dos outros... para que os outros também aceitem as nossas, né?... porque ninguém é perfeito, ninguém tem... Acho que ninguém... pode dizer, que - Ah! eu não tenho nada. E... e a gente tem sempre dificuldade em alguma coisa, né? nem tudo a gente sabe e... e eu acho que um aprende com o outro... eu acho que com eles a gente aprende tanta coisa que... mais aprende do que ensina, né? Porque a convivência deles, a... o carinho, né?... aquilo que eles transmitem para a gente... eu acho que a... a acho que gente aprende bastante coisa”*. Neste aprendizado com a diferença está o respeito a sua própria diferença, entendendo aqui respeito como procurar o que for melhor para cada um, não o que é conveniente ou mais fácil.

D coloca: *“... a inclusão... depende do ângulo que tu olhar ele é um leque muito grande, né?”*, a professora evidencia em sua fala o contexto social: *“olha pra mim, inclusão não... não é só esse tipo de alunos, inclusão também é aquele aluno que tem dificuldade de aprendizagem, é a situação social...”*, destaca, também que considera errada a visão da escola onde atua: *“... e na escola mais precisamente como aqui tem se tratado inclusão como sendo portadores de necessidades, né?”*. Essas colocações demonstram, além de desconhecimento a respeito da inclusão, uma representação errada do conceito de “*portadores de necessidades*”, pois se nos reportamos ao termo “*necessidades educacionais especiais*” como apontado pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001)

como sendo a tradução do “necessidades educativas especiais” da *Declaração de Salamanca* vemos que ele “*refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem*” (BRASIL, 1997, p. 18), ou seja, trata-se de “*incluir crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados*” (BRASIL, 1997, p. 18). Assim “*portadores de necessidades*”, citado pela professora, não é sinônimo de pessoas com deficiência ou, menos ainda, de pessoas com síndrome de Down.

A professora E não chega a conceituar e, também, tem uma representação muito equivocada do que é inclusão: “*Inclusão pra mim são essas crianças, né? Portadoras de necessidades especiais, né? E que precisam de um acompanhamento, né? Além da escola, né? Mas assim pra mim pessoalmente eu acho que a inclusão no caso do Augusto... Eu assim ô acho que eu... Eu ajudei pouco pra ele, ajudei pouco pra ele pode crescer, mas assim ô na... no meu... No meu entendimento assim ô, eu sempre procurei fazer da melhor forma possível, isso assim em vejo assim que... Que... Eu acho que progrediu pouco... Pouco... Pouco mesmo!*”. Na sua fala podemos observar uma “*generalização indevida*” onde “*refere-se à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global*” (AMARAL, 1998, p. 16). Ou seja, a professora considera que todas as pessoas precisam de acompanhamento além da escola. Nessa fala, também, podemos ver a representação da inutilidade do trabalho pedagógico com os alunos com SD quando a professora destaca sobremaneira o fato de ter realizado seu trabalho “*da melhor forma possível*” e que mesmo assim o aluno não progrediu, mais uma vez, podemos nos reportar a questão da “*ineficiência global*” do aluno que Amaral (1998) cita.

O conceito de inclusão é bastante amplo, porém podemos notar que alguns aspectos considerados fundamentais não foram mencionados pelas professoras, como por exemplo: Os professores não vêem a inclusão como *acesso e permanência*, menos ainda como *processo*. Outro aspecto a destacar é que somente a professora B coloca as adaptações como procedimento de ensino.

A partir de uma visão global das respostas das professoras podemos citar Gil (2004) quando ele coloca que:

O conceito de inclusão é recente em nossa cultura. Como qualquer situação nova, incomoda, desperta curiosidade, indiferença ou negação, encontra adeptos e também críticos; envolve praticamente todas as esferas do social, apontando para a necessidade de repensar, de alterar hábitos, posturas, atitudes, começando pelo plano individual, tirando-nos de nossa zona de conforto habitual (p. 160).

A citação de Gil (2004) vem perfeitamente ao encontro das falas das nossas colaboradoras, onde podemos perceber que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador. Refletem valores pessoais escondidos, que de um momento para outro podem/devem ser desvelados, num contínuo de ação e reação.

Como filosofia a inclusão:

defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Neste sentido, *“o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional”* (ARANHA, 2004, p. 08).

Nesse sentido, independente de terem ou não alguma deficiência o objetivo da inclusão é a aprendizagem. Aprendizagem não com um fim em si mesma, mas como um processo contínuo de construção da cidadania.

Isso é o que se espera da inclusão. Porém, a distância entre o concebido, as propostas, os conceitos e a realidade, o que vem sendo realizado nas escolas, é enorme e pode ser percebida pelos entendimentos que as professoras tem sobre os objetivos da inclusão, vejamos:

Quando questionadas a respeito dos objetivos da inclusão dos alunos com SD, as respostas foram: a “socialização” (A), a “aprendizagem” (C e E), a “convivência” (C) e “integrar” (D).

Nas suas falas encontramos, mais uma vez, equívocos, respostas evasivas e/ou que não se aplicam a pergunta.

Vejamos as respostas das professoras A, D e E:

→ A: *“Eu acredito que seja... a socialização, mais o contato com as outras crianças. E eu não sei se existe essa questão de... o Down leve, o moderado, eu não sei se existe essa classificação, eu não acredito que todos aprendam. Não sei se todos têm a mesma capacidade de aprender, eles têm um limite, né?”*

→ D - *“Os objetivos é integrar porque assim como ele ta na família com outras pessoas normais que também na escola pode ser, só que eu acho assim ô: ele poderia estar na escola junto com todos aqui, mas em momentos assim que participe, mas naquele momento da aprendizagem eu acredito que deveria ser mais específico, mais direcionado que seria... talvez frutificasse mais”*.

→ E - *“Eu acho que o objetivo dele é aprender, né? A ler, a escrever com os outros, como uma criança normal, né? Só que ele não consegue, mas o objetivo dele eu acho que é esse. Os pais e o meu objetivo também seria que ele aprendesse, né?”*

Nessas falas podemos observar claramente a representação de que as crianças com SD são seres diferentes das pessoas, consideradas pelas professoras, “normais”, essa diferença, geralmente, é associada a um aspecto negativo, como as limitações: *“Não sei se todos têm a mesma capacidade de aprender... eles têm um limite”* (A), *“assim como ele ta na família com outras pessoas normais”* (D) e *“Só que ele não consegue”* (E).

Observemos outro trecho de A: *“eu não acredito que todos aprendam”* representa uma total falta de expectativa (e desconhecimento!) quanto as pessoas com SD, além de uma representação errônea de aprendizagem como sendo

especificamente das capacidades, que podem ser colocadas com lápis e caderno, como a lingüística e lógico-matemática, desconsiderando qualquer outra área com a expressão corporal, as habilidades musicais, as relações interpessoais, as atividades de vida diária. Não que as habilidades lingüística e lógico-matemática não sejam importantes, pelo contrário, porém devemos considerar a aprendizagem como um processo que envolve muitas habilidades e diferentes interesses. Assim, se “*é impossível saber, de antemão, como e quando alguém será capaz de aprender e chegar a ser um pensador, um artista, um profissional, um artesão, um trabalhador, (...)*” (MANTOAN, 2003, p. 33), muito menos determinar que eles não aprendam, por mais que se confie na experiência e na formação pedagógica.

A professora D coloca, mais uma vez, seu olhar sobre as supostas “limitações” das pessoas com SD, onde são os alunos quem devem se “*integrar*”, se adaptar, sem mencionar uma possível adaptação quanto as práticas pedagógicas a favor da inclusão, antes disso, ela propõe que em: “*momento da aprendizagem eu acredito que deveria ser mais específico*”, ou seja, em separado. Nessa fala fica muito clara a questão da discriminação. Segundo a *Convenção da Guatemala*<sup>55</sup> discriminação “*significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, (...), que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais*” (BRASIL, 2001, p. 03).

Vejamos, agora, a resposta da professoras B:

→ B - “*Primeiro, que eles... eles são cidadão, eles são seres humanos, eles tem sentimentos, eles tem emoções... eu acho que eles, assim como eles ensinam, eles aprendem, né? Há uma troca, assim, constante... tanto com o professor, quanto com os colegas, né? E o professor também é o momento, assim ô... do professor refletir: Quem somos? O que somos? E a que viemos? Eu acho assim, que isso é... é... é... a chave... para mim, por que as vezes a gente quer trabalhar só com o aluno o dito o normal porque vai ser mais fácil. Quem disse que o normal é fácil? Ou quem disse que o... que o diferente é*

---

<sup>55</sup> Já citada no referencial teórico, na página 81.

*difícil de trabalhar? As vezes eles nos surpreendem, eles são... 10 vezes melhor que os... os regulares, os normais”.*

Podemos observar que a resposta da professora B foge completamente do assunto perguntado, mesmo assim, podemos fazer algumas considerações. Na fala podemos observar, também, a representação de que as crianças com SD são seres diferentes das pessoas consideradas “os regulares, os normais”, a professora destaca que “as vezes eles nos surpreendem, eles são... 10 vezes melhor...” , devemos ter um olhar crítico sobre esse discurso, pois mesmo sendo aparentemente positivo, ele também representa uma diferenciação, uma exclusão. Um fator muito importante nessa resposta é a questão do reconhecimento da necessidade da mudança de postura do professor “E o professor também é o momento, assim ô... do professor refletir: Quem somos? O que somos? E a que viemos?”, para que a inclusão realmente se converta em uma realidade como coloca Sánchez (2005) “precisa-se de uma mudança nas atitudes e valores do professorado que se traduzam em mudanças práticas que respeitem esses direitos” (p. 13)

Por último, a resposta de C:

→ C - *“Para haver uma melhor aprendizagem... para aprender, né? a convivência com os outros, pra um dia eles... na sociedade, também, eles se sentirem, porque senão... eles sempre... aquele grupinho só de... eles tão vendo... eu acho que isso aí é... pra eles...”*

Parece-nos que a resposta da C é a que melhor se enquadra com os objetivos da inclusão, onde ela destaca a aprendizagem e a convivência. Podemos dizer que a fala da C considera o que Aranha (2003) coloca: “A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização” (p. 26).

Na proposta inclusiva no ensino fundamental, assim como na educação infantil, os objetivos gerais são os mesmos para todos os alunos:

O currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo

especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2003, p. 19).

Considerando o Art. 32 da LDB 9394/96 o ensino fundamental *“terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:”*

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o objetivo da inclusão de alunos com SD no ensino fundamental abrange muitos outros aspectos além da *“socialização”*, da *“aprendizagem”* e da *“convivência”*, perpassam por questões como valores e atitudes. Mas sobretudo vão muito além da questão do *“ler e escrever”*, abrangem a formação de um cidadão capaz de conviver em sociedade, numa sociedade repleta de regras, normas e valores.

### **3.5 A inclusão de alunos com síndrome de Down: Quais as opiniões dos professores?**

Após conhecermos as concepções dos professores acerca da inclusão, nesse subcapítulo vamos conhecer as suas opiniões a respeito da inclusão de alunos com

SD. Para isso, utilizamos principalmente as respostas dadas pelas professoras a cinco perguntas, quais sejam: *O que você acha da inclusão de alunos com síndrome de Down?*; *Você acredita que a inclusão favorece a educação das pessoas com SD?*; *Você acredita que a inclusão de alunos com SD favorece a educação das pessoas sem síndrome?*; *Você acha que o aluno com SD colabora ou atrapalha a sua sala de aula?* e *Para você quais as vantagens e desvantagens da inclusão desses alunos?*.

Para sistematizar os resultados, separamos as respostas em duas: a inclusão favorece os alunos com SD e não favorece. Vejamos:

**Favorece os alunos com SD:**

→ *“Claro, agora eu te digo com todas as letras: claro!”* (A);

→ *“(...) sem dúvida que a escola normal é o melhor lugar pra eles (...)”* (B);

→ *“Sim, com certeza”* (C).

As professoras A, B e C são unânimes em dizer que a inclusão favorece a educação dos alunos com SD.

**Não favorece:**

A professora D acha que não favorece, como já vimos anteriormente, para ela a escola especial *“seria o ideal para esse tipo de... de... deficiência”, “porque isso seria mais no ritmo deles, né?”* (D).

Sabemos, ainda, que a sala de aula inclusiva, a escola inclusiva, não favorece somente os alunos com SD, os alunos sem síndrome também são beneficiados. Boneti (1997) lembra que *“é importante reconhecer o que existe de construtivo para a criança considerada normal em interagir verdadeiramente com a criança deficiente (...). Pesquisas têm demonstrado que esta interação apresenta efeitos positivos não somente nas atitudes dos estudantes portadores de deficiências, mas também nas daqueles considerados normais”* (p. 170).

Por seu lado, Sasaki (1999) destaca os benefícios da educação inclusiva para os estudantes sem deficiência:

2. Os estudantes sem deficiência:

- têm acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais;
- desenvolvem, em escala crescente, o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual deles e de outras pessoas;
- demonstram crescente responsabilidade e crescente aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificadas;
- recebem apoio instrucional adicional da parte do pessoal da educação comum;
- beneficiam-se da aprendizagem sob condições instrucionais diversificadas. (p. 124)

Quanto a isso, as professoras reconhecem que há benefícios para os alunos sem SD, como a solidariedade, o companheirismo e o coleguismo, destacados também por Sasaki (1999). Porém, acerca da aprendizagem, apenas a professora C acha que os alunos sem SD podem se beneficiar da inclusão, *“Sim, com certeza”* é a sua resposta.

Já a professora A não respondeu se favorece ou não, mas sua fala chama a atenção, pois ela destaca que o adulto é quem tem preconceito: *“Olha, criança ela não vê diferença, ela não tem preconceito nenhum, quem faz o preconceito é o adulto”*. Esse “adulto” é mencionado como sendo uma terceira pessoa, ou seja, a professora não se inclui nessa categoria. Porém, vejamos a continuação da resposta: *“eles sabem que o Gustavo é diferente deles, que o Gustavo tem limites, que o Gustavo é uma criança que tem uma síndrome, um probleminha, tudo isso eles sabem, mas eles não fazem essa diferença, eles tratam o Gustavo como um deles”*. Nesse trecho fica evidente a representação do aluno com SD como um ser diferente, como se não fosse uma criança como outra qualquer.

Por seu turno, a colaboradora B responde que favorece *“(...) na questão da solidariedade, do companheirismo, da troca... eles aprendem muito... eles querem cuidar... eles aprendem... não tenho dúvidas”*, mas não responde quanto à aprendizagem.

Da mesma maneira, a professora D responde *“(...) na parte da afetividade, na parte da... do coleguismo do companheirismo ajuda, né? Nessa parte ali ajuda*

*bastante*". Mas no que toca à aprendizagem: *"Eu acho que pra maioria que tem outro pique atrapalha um pouquinho"*.

Quando questionadas se aluno com SD colabora ou atrapalha a sua sala de aula, as professoras A, B e C disseram que colabora. A professora D não respondeu objetivamente, mas afirmou: *"É difícil. Porque ele tem um ritmo, o outro tem outro, né? Então não seria assim que atrapalhe, mas também não... a gente fica meio impossibilitado de andar com eles... de andar! Né?"* Já a professora E lembrou: *"Olha tem dias que ele colabora, tem dias que ele atrapalha"*.

Vejamos agora o que as professoras mencionam como vantagens da inclusão de alunos com SD.

→ *"é o que eu te disse mudou completamente meu pensamento, que antes eu tinha uma visão, e agora minha visão inverteu completamente"* (A);

→ *"é que o professor aprende a olhar diferente, o professor tem... tem essa sensibilidade... tem que ter essa sensibilidade... ser sensível, né? Tá atento... ao aluno, a toda turma, mas em especial ao incluído."* (B)

→ *"o professor também consegue mudar a metodologia de trabalho, rever, né? Pontos que ele achava como correto e ele vê que... que desestrutura, eu acho que o desestruturar o professor isso é uma coisa muito boa, não acomoda, tu tem que tá sempre buscando, alternativas diferentes, né? Para ti poder atingir..."* (B)

Uma das vantagens mais significativas da inclusão, citada pelas professoras, é a possibilidade de reverem suas posturas, seus pensamentos e por consequência suas práticas pedagógicas.

Outro ponto positivo lembrado diz respeito aos alunos com SD:

→ *"pro Gustavo (...) ele se sente valorizado, ele se sente amado, ele vai se sentir capaz, ele sabe, ele não vai ser uma criança... medrosa, eu sou diferente, não!"* (A);

Outras vantagens mencionadas relacionam-se à convivência:

→ *"eu acho que todos os alunos crescem juntos, né? que serve para... aprender a conviver"* (C)

→ *“Vantagens? Eu não sei que vantagens, assim. Eu acho que as vantagens seria o que eu te respondi antes, seria pela aquela parte do coleguismo, da afetividade entre alunos, tudo, né? Essa... essa cooperação que existe entre eles, né?”* (D)

A professora E não responde objetivamente, ela afirma *“As vantagens e as desvantagens? Como é que eu vou te dizer?... Olha vantagens? É eu não sei como te dizer Sabrina. Eu acho que é quase a mesma coisa que eu já tinha falado, assim ô: já vem tudo, né? Eu não sei se pra ele... eu pra mim eu tento fazer da melhor forma possível, né? Vantagem e desvantagem?”*, destacando, novamente, a questão do *“eu tento fazer da melhor forma”*, já discutida anteriormente<sup>56</sup>.

E as desvantagens?

→ *“a única desvantagem que eu vejo é eu não tá bem preparada (risos) é eu ainda não estar bem preparada... essa é a maior dificuldade. To procurando, né? e eu acho que estou conseguindo”* (C);

→ *“é que às vezes os outros, alunos porque eles têm um ritmo... melhor de trabalho eles ficam sem a presença do professor, então quer dizer, ele... por ele andar sozinho, o professor fica mais do lado do outro, então eu acho que a gente faz uma... uma... uma exclusão, assim, involuntária, mas ela acontece às vezes na sala. Eu acho que acontece isso”* (B);

→ *“que pra essa criança, ela fica às vezes... ela perde alguma coisa, ela fica um pouquinho prejudicada, né? Acho que nesse sentido”* (D)

A professora C destaca a questão da falta de formação, porém ela ressalta que a está procurando e que está conseguindo bons resultados com a inclusão.

A professora B refere-se a uma possível exclusão dos outros alunos devido à não presença do professor, isso pode muito bem ser superado com adaptações até mesmo apresentadas por B, como o trabalho cooperativo e o sistema de tutoria.

Um argumento muito apresentado pela professora D em suas respostas diz respeito ao *ritmo*. Vejamos mais uma de suas falas na qual manifesta que, antes de ter alunos com SD na classe, a aula: *“Rendia mais, rendia mais... a turma andava*

---

<sup>56</sup> Ver página 146.

*mais rápido. O rendimento assim era mais... mais ali. Agora fica muito travado, porque tem que esperar que copie, então eu vejo, assim: que... com alunos assim, dentro junto na uma sala de aula, a turma toda tem que... retroceder um pouco para pode ir acompanhando”.*

Assim, os alunos “*que rendem mais*” ficam prejudicados, têm que “*retroceder*”, porque precisam ficar “*travados*” à espera dos “*alunos assim*” (entendemos que “*alunos assim*” são os alunos com SD). Segundo Santos (1997) “*esta perceptiva só existe quando se considera que ensinar é mera transmissão uniforme de informações e conteúdos, e saber mais é sinônimo de maior quantidade de informações. Esta posição se sustentava quando se enxergava que a inteligência era passiva simplesmente*” (p.132). A professora D desconsidera totalmente a aprendizagem através da interação, os que “*que rendem mais*” poderiam colaborar com a aprendizagem dos “*que rendem menos*”, salientando a questão da aprendizagem baseada apenas no lápis e no caderno.

Para finalizar lembramos a opinião da professora E sobre a inclusão: “*(...) no papel eu acho a coisa mais linda, divina, maravilhosa, mas vai na prática. (...) lá eu vou te contar, só quem... quem está pra ver*”.

### **3.6 Mitos: A força de idéias equivocadas**

Já no começo da vida, a partir do nascimento a sociedade começa a identificar as pessoas com deficiência pela sua diferença, disseminando muitos conceitos equivocados e obsoletos.

Assim, se pensarmos na síndrome de Down como uma das principais causas genéticas para a deficiência mental, podemos dizer que vários mitos relacionados a essa estão presentes nos discursos acerca da SD.

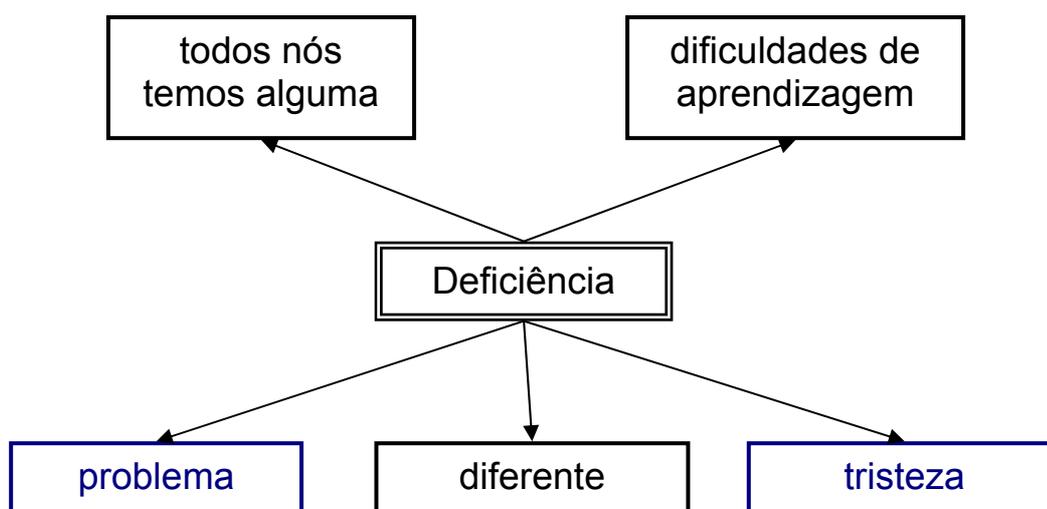
A desinformação é uma das principais colaboradoras para que as pessoas tenham uma visão errada dessas pessoas. Teixeira (2003) coloca alguns mitos e conceitos errados que ainda persistem em relação à pessoa com deficiência mental, tais como:

- (...) - pessoas com deficiência mental são agressivas e perigosas, ou dóceis e cordatas;
- pessoas com deficiência mental são, em geral, incompetentes;
- existe um “culpado” pela condição de deficiência;
- meio ambiente pouco pode fazer pelas pessoas com deficiência;
- pessoas com deficiência mental só estão “bem” com seus “iguais”;
- para o aluno com deficiência mental, a escola é apenas um lugar para exercer alguma ocupação fora de casa. (p.154)

A partir da leitura das entrevistas, observamos a presença nos discursos das professoras de alguns desses mitos citados por Teixeira (2003). Para uma melhor visualização, construímos dois gráficos com base nas respostas às palavras indutoras “deficiência” e “deficiência mental” na técnica de Associação Livre.

Observemos, então, o primeiro gráfico (GRÁFICO 3):

GRÁFICO 3: Deficiência

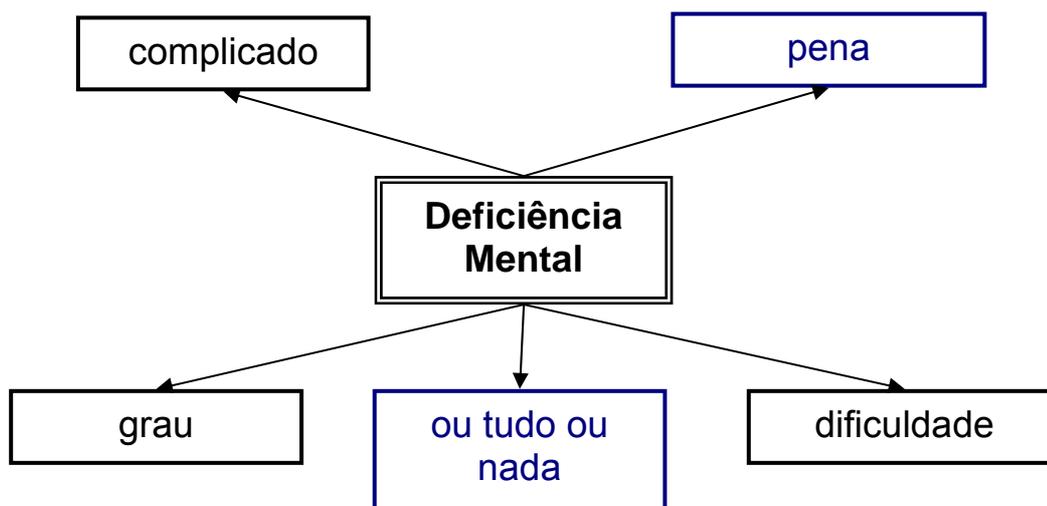


Observando o gráfico 3, encontramos a presença das palavras *problema* e *tristeza*. Segundo Figueira (1995) é muito freqüente a visão de que os sujeitos com deficiência mental: “*são tristes e patéticos, destinados a uma vida trágica e a trazer tristeza a todos que os conhecem*” (p. 32). A pessoa com deficiência, sobretudo a com deficiência mental, é vista como triste, desse modo, possuir uma deficiência ou alguém com deficiência na família é uma tristeza.

Quanto à palavra “*problema*”, indica uma condição de difícil solução. Usada como referência às pessoas com deficiência, demonstra uma carga, um peso a ser carregado, tanto por parte da família e, mais ainda, pelos professores que não sabem como resolver esse “*problema*”.

Vejamos o segundo gráfico (GRÁFICO 4):

GRÁFICO 4: Deficiência Mental



Nesse gráfico 4, notamos a expressão “*.. ou tudo ou nada...*” que representa a dualidade presente nas opiniões. Isso reforça a posição de conceitos errôneos presentes não só na escola, mas também em toda a sociedade:

A sociedade desenvolve vários sentimentos em relação aos portadores de deficiência. Vítimas ou heróis, dignos de pena ou inspiradores de sentimentos de culpa e rejeição, infantilizados, subestimados, considerados incapazes, quando muito, capazes de

oferecer "aquela lição de vida, apesar de condenados a uma cadeira de rodas." São pessoas sempre encaradas como um caso à parte, nunca como apenas pessoas, iguais às outras (RESENDE, 1996, p. 11).

Essa dualidade, expressa também nas oposições entre bem X mal, rejeição X piedade (a palavra “*pena*” também pode ser observada no gráfico 4), superproteção X abandono, marca concepções historicamente constituídas desde a Antigüidade, principalmente na Grécia e em Roma. Como podemos observar na citação:

Assim como a loucura, a deficiência na Antigüidade oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à “animalidade” da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações (ancestrais da nossa) (AMARAL, 1994, p. 14).

Séculos e séculos de ignorância e conceitos errados ainda fomentam uma série de conceitos equivocados. Não obstante os grandes avanços em relação aos estudos científicos e a compreensão da síndrome, idéias antiquadas e obsoletas sobre a condição das pessoas com SD ainda circulam entre a população: “*A síndrome de Down é uma das anomalias cromossômicas mais freqüentes encontradas e, apesar disso, continua envolvida em idéias errôneas...*” (MUSTACCHI, 2000, p. 880).

Eis aqui alguns mitos que cercam as pessoas que nascem com SD:

- As crianças com Down são mais boazinhas que as outras (...);
- A maioria das crianças com síndrome de Down nasce de mulheres mais velhas (...);
- A síndrome de Down é uma doença (...);
- As pessoas que nascem com a síndrome de Down morrem cedo (...);
- Uma pessoa que nasce com Down é incapaz de andar, comer e se vestir sozinha (...) (PIMENTEL, 2003, p. 01)

Vejam algumas falas das professoras que deixam claro a presença dessas noções incorretas acerca da síndrome de Down. Destacamos:

→ *“Eles são bem tranquilos, assim... bem calmos, tem dias que eles estão meio... meio rebeldes... (risos) teimosos... mas ah... é raro... assim.”*, *“eles são tão queridos, assim... tão meigos, né?”* (C);

→ *“eles assim como são dóceis eles já são **bem**<sup>57</sup> revoltados, né? Isso aí dá pra ver, né? (...) E... e assim ô: como eles são carinhosos, eles... já... (não terminou a frase) (...) São dois extremos! Né?”* (E);

Esses recortes das falas das professoras C e E apresentam a idéia errônea de que as crianças com SD são mais “boazinhas”. Como sabemos, características do comportamento como a docilidade, a teimosia e a rebeldia não são influenciadas somente pelas afeições genéticas, mas, principalmente, pelo meio onde a criança está inserida. Lembramos, ainda, que, segundo Voivodic (2004), não há como traçar um perfil de comportamento e personalidade identificador de pessoas com SD, nem tampouco generalizar características comportamentais a todos que têm essa síndrome, deixando de considerar a singularidade de cada ser humano. Assim, ultrapassando estereótipos e coincidências aparentes, encontramos uma rica variedade de temperamentos, como em qualquer indivíduo.

Sobre o mito de que pessoas com síndrome de Down estariam melhor em ambientes “só deles”, vejamos:

→ *“(...) eles teriam que ter um atendimento bem especial, (...) eu acho que ele teria que ficar mais com a educação especial e menos dias na... na educação regular (...). Mas eu acho que pra ele se desenvolver eu acho que seria... Interessante”* (E).

→ *“Eu... eu acredito que deveriam de ser educados numa escola onde teria um trabalho, ou mesmo que fosse como aqui na escola, mas ter uma sala onde fosse trabalhados só com eles, no ritmo deles, atividades direcionadas a eles, porque ali eles vão se encontrar, né?”* (D).

---

<sup>57</sup> Na sua fala a professora E enfatizou a palavra “bem”.

Essas falas das professoras trazem implícita a questão errônea de que as pessoas com deficiência só aprendem ou só se desenvolvem em ambientes segregados, com seus iguais. Com base nessas falas podemos dizer que:

Os mitos que provocavam a exclusão na Grécia Antiga e as crenças que levavam ao isolamento na Idade Média parecem estar presentes em roupagens modernas, ainda impedindo a convivência com o diferente (...). (CASARIN, 1997, p. 218).

Pensando na afirmação *“Palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos”* (FIGUEIRA, 1995, p. 32), observamos algumas respostas para a palavra indutora: *Síndrome de Down*, na técnica de Associação Livre, quais sejam: *“Alegria...”* (A), *“carinho”* (C) e *“saúde”* (E). Tais palavras indicam alguns mitos ainda presentes na sociedade. Mais que isso, apresentam um discurso que expressa dualidade. Devemos ter um olhar crítico para ele, pois viabiliza a construção de representações míticas a respeito da SD.

Por exemplo, a palavra *“alegria”* decorre de uma rotulagem freqüentemente atribuída à SD. Sabemos que o contrário também acontece. Não raro, como já vimos anteriormente, encontramos a palavra *“tristeza”* associada a pessoas com alguma deficiência.

Sobre a referência a *“carinho”*, no sentido de que essas pessoas supostamente teriam um comportamento afetivo diferenciado, Pimentel (2003) justifica: *“Muitas crianças com a síndrome são incentivadas a sorrir e a abraçar as pessoas de uma forma exagerada. Muitos indivíduos são mais simpáticos que outros mas muitos pais encorajam os filhos a se encaixar no estereótipo”* (p. 01). Sabemos que características, como afetividade e docilidade, que freqüentemente são atribuídas a essas pessoas, não são confirmadas cientificamente, nem mesmo há um padrão de comportamento nas pessoas com SD.

Quando pensamos em *“saúde”*, logo surge a questão oposta, ou seja, *doença*, sendo que, muitas vezes, ouvimos dizer que a SD é uma doença. Porém, Martins (2002) salienta: *“É importante deixar claro que a síndrome de Down não é*

*uma doença*” (p. 51), nem as pessoas são “vítimas” ou “sofrem” de um “mal”. Essa condição errônea de que SD é uma doença é muito difundida, inclusive na mídia, nos meios de comunicação.

A abordagem, a terminologia e os conceitos utilizados por esses meios (televisão, jornal, rádio, revista) refletem e influenciam a sociedade. Ainda hoje, na mídia (como em toda a sociedade), deparamo-nos com a desinformação, e com a subinformação que nos parece ser pior, porque *“em geral ela costuma ser incompleta, distorcida, antiga, paternalista, manipulada pela mídia e não colabora com a inclusão”* (SAAD, 2003, p. 255). Essas idéias preconcebidas carregam impressões difíceis de apagar, o que acaba gerando discriminação, estigmas e mais preconceitos.

Para exemplificar isso, extraímos dois trechos<sup>58</sup> de duas revistas de grande circulação nacional:

1º - *“Por causa dela<sup>59</sup>, o jogador tem procurado se informar sobre a síndrome de Down, assistindo inclusive ao filme Do Luto à Luta, de Evaldo Mocarzel, que aborda a vida de portadores da **doença**<sup>60</sup>”* (BYDLOWSKI, 2005, p. 151)  
e;

2º - *“O **mal** do qual eles<sup>61</sup> **sofrem** ganhou destaque há duas semanas com a emocionante homenagem feita por Romário à sua filha Ivy, de um mês”* (PARENTE, 2005, p. 29)

A abordagem e a terminologia utilizada pelos meios de comunicação de massa ao mesmo tempo refletem na interpretação da sociedade sobre os principais temas de interesse coletivo. Se a informação não é cuidada, acaba reforçando conceitos, estigmas e posturas preconceituosas transmitidos culturalmente, que podem significar um empecilho à evolução e ao desenvolvimento social (RESENDE, 1996, p. 07).

---

<sup>58</sup> As duas reportagens falam da mensagem *“Tenho uma filhinha Down que é uma princesinha”* que o jogador de futebol Romário mostrou em uma camiseta durante a comemoração de um gol em uma partida pela seleção brasileira.

<sup>59</sup> “Dela” refere-se à filha do jogador.

<sup>60</sup> As três palavras em negrito são destaques nosso.

<sup>61</sup> “Eles” refere-se as pessoas com SD.

Os meios de comunicação de massa têm um grande potencial para divulgar informações, surgem em nossa sociedade como principais alternativas para a ratificação e/ou a retificação de conceitos, servem, assim, como propagadores de idéias.

Muito ainda há para ser feito para que essas concepções errôneas, esses mitos sejam eliminados da sociedade, destacando o papel dos meios de comunicação como propagadores de informações (ou desinformação!), mas principalmente a importância do papel dos professores, sobretudo da educação infantil e do ensino fundamental, como formadores de opinião.

Assim, os professores precisam estar atentos às suas palavras, aos seus discursos. Ao falar das crianças com deficiência devemos sempre enfatizar os aspectos positivos. Se falarmos sobre o que elas não podem fazer só estaremos confirmando esses mitos e idéias equivocadas, disseminando o preconceito. De outro lado, se referirmos suas capacidades, seus talentos e suas potencialidades, promoveremos a conscientização, propagando o fato de que TODOS nós, seres humanos, estamos em constante crescimento e desenvolvimento. Favorecemos, assim, a quebra de preconceitos e a eliminação de estigmas e estereótipos, formando conceitos novos. Nesses novos conceitos, está incluída a atitude de aceitação de todas as pessoas, como verdadeiros cidadãos, com todos os direitos respeitados.

É necessário ir além do estabelecido e arraigado, criando novas possibilidades, a fim de alterar mitos e idéias equivocadas. Não podemos esquecer que a melhor forma de combater o preconceito é através da informação e da inclusão na escola e na sociedade.

### 3.7 O desafio da inclusão: O que sentem os professores?

Como um reflexo da sociedade, o cotidiano escolar é palco da diversidade cultural e por conseqüência de diferentes relações sociais. Diferentes estilos de vida, crenças, costumes, atitudes, visões do mundo, etnias e muitos outros aspectos que compõem a cultura também estão presentes na sala de aula.

Assim, pensar em inclusão envolve pensar, entre muitos outros aspectos, em concepções diferenciadas de ensino, em capacitação docente, em valores humanos e culturais mas, também, em atitudes<sup>62</sup> e sentimentos.

Como não poderia ser de outra maneira na convivência professor-aluno, diferentes sentimentos são despertados, inclusive opostos, em um mesmo sujeito, pois a presença de uma criança com síndrome de Down na classe representa a quebra do esperado, da possibilidade de turmas homogêneas (se é que pode existir!!!). *“O protótipo de aluno bonito, inteligente e forte permanece ainda hoje no imaginário do professor. Mas quando chega a nossa sala de aula um sujeito que não apresenta estas características?”* (TEIXEIRA, 2003, P. 116).

Sentimentos, como medo, ansiedade, angústia, nervosismo, frustração, são despertados, mesmo que geralmente velados, visto que as crianças com SD apresentam uma série de características físicas, e muitas vezes, não se encaixam nesse *“protótipo”* desejado pelos professores. Porém, esses sentimentos podem ser considerados normais, desde que possam ser trabalhados e superados, então:

---

<sup>62</sup> No próximo subcapítulo iremos discutir a questão da “atitude”

Qual a saída? Se é que existe alguma, as pistas apontam para um “nomear o inominável”. Denunciar, desnudar, conhecer, apropriar-se das defesas que se levantam, que se perpetuam – na maioria das vezes se não inconscientes, certamente inconfessas (AMARAL, 1994, p. 31).

Nesse sentido, procuramos nomear nas falas das professoras alguns sentimentos que caminham ao encontro dessas reflexões. Para a sistematização construímos um quadro (QUADRO 1), onde colocamos o sentimento e a fala da professora que nos permitiu fazer inferência a tal sentimento. Optamos por colocar em ordem alfabética:

QUADRO 1 – Os sentimentos

<b>Angústia</b>	<i>“Porque a gente fica tão assim de não... não, tu te sente, né? Como que eu não tô conseguindo, né? (...) tu fica angustiada, né?” (E)</i>
	<i>“Inclusão é uma experiência, né? Como eu te disse, bem complicada, bem angustiante até, né? (...)” (E)</i>
<b>Ansiedade</b>	<i>“Mas eu como sou uma pessoa assim ô que gosta dos desafios, que não tenho medo do desafio, então eu me propus a buscar, a buscar antes, quando eu soube que esses alunos chegariam a mim, eu comecei a buscar antes, sabe? Até porque eu sou uma pessoa bastante ansiosa em termos de resultados, então eu comecei dois anos antes...” (B)</i>
	<i>“eu realmente assim não sei o que fazer assim pra... pra melhorar assim de repente, sei eu lá” (E)</i>
	<i>“(...) Mas se isso ainda não ta sendo suficiente? O que mais eu devo fazer? (...) Então... essas inquietudes que eu tenho” (B)</i>
<b>Aversão</b>	<i>“não é que eu não... não é que queira, eu não consigo, cada um tem as habilidades pra uma área” (D)</i>
<b>Contrariedade</b>	<i>“é um esforço muito grande que eu faço, diante deles” (D)</i>
<b>Desgosto</b>	<i>“(...) tu forma professor especialista pra isso, pessoas que gostam desse tipo de trabalho... e muitas vezes alunos em salas de aulas como é o caso da minha que eu não tenho, não... não tenho gosto por esse tipo de trabalho, já não fiz uma faculdade desse tipo por que não é a minha área (...)” (D)</i>
<b>Desprazer</b>	<i>“isso não me faz bem, eu não me sinto bem com isso, eu estou trabalhando agora por força das circunstâncias, né? Com esse tipo de aluno que tem em sala de aula, terei outros até... o ano que vem provavelmente” (D)</i>

	<i>“porque eu nunca tive interesse, não... não me... como é que eu vou te dizer assim? Não me faz bem, trabalhar com...” (D)</i>
<b>Frustração</b>	<i>“mas eu fico assim... (...) de não... sabe? De não... de não... eu vejo que o meu trabalho com ele assim, não... não... eu não consegui progredi com ele, eu não... (...) Assim os limites, mas eu não consigo...” (E)</i>
<b>Indignação</b>	<i>“O síndrome de Down ele aprende, né? (...) é isso que eu fico pensando, indignada de eu não conseguir.” (E)</i>
<b>Irritação</b>	<i>“até que essa... Essa menina não... (...) Como eu vou te dizer, muito difícil, tem dias que ela exige muito da gente, tem... e eu não sou uma pessoa assim muito calma, eu sou um pouco mais... Como é que eu vou te dizer?... ah... Conforme a situação eu me irrito rápido, né?” (D)</i>
<b>Medo</b>	<i>“Meu medo era esse a cobrança de que eu vou ter que fazer igual” (A)</i>
	<i>“Então essa ai (a aluna)<sup>63</sup> praticamente, assim não me trás... tanta dificuldade... eu temo pelas próximas que vem” (D)</i>
	<i>“(...) com medo de... de... vou eu tentar... fazer diferente com ele e de repente vai ser uma aberração...” (A)</i>
	<i>“(...) eu tinha tanto medo, (...), porque eu sou uma pessoa que... eu cobro os trabalhos, organização, empenho, criatividade, e eu sabia, né? que são crianças que tem uma certa limitação e uma certa dependência do professor (...)” (B)</i>
<b>Nervosismo</b>	<i>“Até outro dia nós fomos fazer uma caminhada ali na semana da pátria, (...), conversei bastante antes com eles, (...) Mas o Augusto foi correndo na frente, correndo, eu dizia: -- Volta Augusto, volta. (...) Ai o pessoal já vinha voltando, me dizendo que ele ia se atirar na ponte, (...) e eu as minhas pernas pareciam que eu não iam chegar lá (...) daí eu tive que ir correndo lá, mas corri, corri, porque ele já tava lá em cima da ponte (...)” (E)</i>
<b>Piedade</b>	Deficiência mental: <i>“É uma pena, né?” (E)</i>
<b>Ressentimento</b>	<i>“(...) eu custei a conhecer os pais, só me mandavam bilhete, e ninguém aparecia aqui. Eu digo, pra ter tempo de vir aqui conversar comigo não tem, agora tempo pra ir lá na Secretaria de Educação eles iam, isso ai me deixavam assim tão, né?” (E)</i>
<b>Sofrimento</b>	<i>“(...) eu acho que esse espaço universidade-escola ele... é fundamental, vocês tem muito da teoria e nós temos o sofrimento da prática, né?” (B)</i>

<sup>63</sup> Ressalte nosso.

<p><b>Solidão</b></p>	<p><i>“(...) logo que eu comecei a trabalhar com o Gustavo eu senti necessidade (...) ai eu procurei ajuda na Secretaria de Educação e eu vou te ser bem sincera, lá eu não consegui nada. (...) e o que aconteceu, a responsável lá pela (...) veio aqui... ela olhou o Gustavo, e disse: - o Gustavo esta muito bem pode continuar com ele do jeito que esta. Então eu me senti sozinha!” (A)</i></p>
<p><b>Tristeza</b></p>	<p><i>“Eu acho uma tristeza ver as pessoas com deficiência, né?” (E)</i></p>

Solidão e Medo são os sentimentos encontrados nas falas da professora A. O que chama a atenção, no discurso de A, é a recorrência da palavra medo, que aparece duas vezes, sendo medo da cobrança, medo de não atingir com o aluno o objetivo da alfabetização.

Buscando as falas da colaboradora B, encontramos ansiedade, medo e sofrimento, sendo que os dois primeiros sentimentos foram evidenciados quando a professora se referiu ao início de seu trabalho com alunos com SD, isso há três anos. Ela enfatiza que, no começo, teve medo de não saber como conciliar seu alto grau de exigência e as necessidades/dificuldades da criança.

Nas falas de C, não encontramos nenhum indicador desses sentimentos.

Analisando as falas da professora D, encontramos seis indicadores que estão presentes em sete manifestações. Destacamos: *“isso não me faz bem, eu não me sinto bem com isso”, “Não me faz bem, trabalhar com...”, “não tenho gosto” e “eu não consigo”*. Daí é possível perceber que a professora D possui muitas dificuldades em relação à convivência com os alunos com SD. Aversão, contrariedade, desgosto, desprazer, irritação e medo são os indicadores de sentimentos encontrados.

Já nas falas da professora E, foram encontrados oito indicadores desses sentimentos: angústia, ansiedade, frustração, indignação, nervosismo, piedade, ressentimento e tristeza. Vale destacar que quando ela manifesta o sentimento de ressentimento não é em relação ao aluno, e sim à família, reclamando que a família não vai à escola, porém vai até a Secretaria de Educação, segundo a professora, reclamar da sua atuação.

Carvalho (2004) lembra, ainda, que: *“Pessoas significativamente diferentes provocam (...) sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o “diferente” é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...)”* (p. 39). Em nossos achados, foram encontradas duas manifestações desses sentimentos mencionados por Carvalho (2004), quais sejam tristeza e piedade, e ambos fazem parte dos discursos da professora E (ver quadro 1).

Essas primeiras sensações podem ser reflexos da falta de informação/formação. Os professores consideram-se despreparados, desenvolvendo sentimentos negativos. Sobre isso Saad (2003) coloca:

Os professores, na maioria das vezes, não se encontram devidamente informados e capacitados para lidar com as diferenças e, quando não entram em pânico, simplesmente toleram o aluno como um figurante em sua classe (p. 253).

Para os professores que apenas toleram a presença do aluno, ele não passa de mais um em sala, sendo tratado, muitas vezes, com indiferença, e suas necessidades não são consideradas. Na situação de *“pânico”*, podemos encontrar diferentes manifestações dos sentimentos supracitados, entre eles: nervosismo, frustração, irritação, angústia, medo, que acabam interferindo de maneira significativa no cotidiano escolar.

Todos esses sentimentos podem aparecer e reaparecer a qualquer momento, em diferentes situações. Com o passar do tempo, com a convivência, com as adaptações, que devem levar à aceitação, começam a se manifestar novos sentimentos como: afeição, afetividade, apego, entusiasmo, prazer...

Para apresentar esses “novos” sentimentos, construímos outro quadro (QUADRO 2) que segue a mesma sistemática do quadro anterior.

QUADRO 2 – Novos sentimentos...

<b>Afeição</b>	<i>“ele... ele é uma criança assim querida. Ah... eu gosto dele. (...)” (E)</i>
	<i>“a Rafaela foi meu primeiro caso, minha primeira experiência, que foi assim,... a... eu me apaixonei, né? (...)”. Ela é<sup>64</sup> “maravilhosa, maravilhosa” (B)</i>
<b>Afetividade</b>	<i>“O meu Gu... (...) é um carinho só!” (A)</i>
<b>Alívio</b>	<i>“Graças a Deus se alfabetizaram, uma turma de 8 eu não alfabetizar, por favor, né? (...)” (A)</i>
<b>Apreço</b>	<i>“(...) Então eu acho que... foi muito bom ela ter..., foi a primeira criança que a gente teve, eu acho que ela abriu espaço para os outros... (...)?” (C)</i>
<b>Confiança</b>	<i>“(...) eu acredito... (...) e como tá melhorando, né? o atendimento para eles, eu acredito que vá, eu tenho confiança! (...) que eles... vão bem longe” (C)</i>
<b>Entusiasmo</b>	<i>“(...) eu vi que realmente tem condições!” (A)</i>
	<i>“(...) a gente vê assim ô... o quanto a criança incluída ela é importante, o quanto ela é capaz! (...)” (B)</i>
<b>Fraternidade</b>	<i>“(...) vontade, né? (...) de ajudar, de melhorar... (...)” (C)</i>
<b>Prazer</b>	<i>“Para mim tá sendo maravilhosa, eu me surpreendi comigo mesma... né?” (B)</i>
	<i>“É uma coisa muito boa, né? a gente trabalhar com... essas crianças assim...” (C)</i>

Três são os indicadores desses “novos sentimentos” encontrados nos discursos da professora A, quais sejam: Afetividade, alívio e entusiasmo. Vale destacar que anteriormente a professora A manifestava “medo” de não conseguir alfabetizar seu aluno, aqui aparece, então o “alívio” por ter cumprido a sua tarefa.

Buscando as falas da colaboradora B, encontramos, também, três indicadores: afeição, entusiasmo e prazer. A professora, que já trabalha há três anos com alunos com SD, diz que gosta tanto de seu trabalho que “*não sei mais ficar acho que sem um aluno Down (risos) na sala*”.

Apreço, confiança, fraternidade e prazer são os quatro indicadores encontrados nas falas da professora C, sendo que ela atua há dois anos com alunos com síndrome de Down no ensino regular. Destacam-se em seu discurso o prazer

<sup>64</sup> “Ela é” é um complemento nosso.

com que ela desempenha a sua profissão e a confiança no potencial dos seus alunos.

Analisando as falas da professora D, não encontramos nenhum desses novos sentimentos, destacando que foram encontrados seis indicadores dos sentimentos no quadro 1.

Já nas falas da professora E foi encontrado um indicador desses novos sentimentos: afeição. A professora coloca que o aluno é querido e ela gosta dele (ver discussão na página 138).

Podemos dizer que a inclusão não é um trabalho fácil, nem rápido, nem mesmo isento de conflitos. A presença do aluno em sala não é suficiente para que haja um real entrosamento. Porém, cabe destacar, conforme Lima (2005), que “*O conflito é o mecanismo necessário para impulsionar essa busca de equilíbrio, compreensão e de harmonia*” (p. 91).

Entendendo que:

Numa escola inclusiva, a harmonia não pode ser identificada como uma paz contínua ou uma calma constante, mas como um padrão ético de conduta e de relacionamento, com base no diálogo e na busca da compreensão entre pessoas (LIMA, 2005, p. 91)

Nesse sentido é necessário estimular sentimentos que favoreçam a harmonia e o bom andamento da aula, pois são os sentimentos que determinam a atitude diante de algo ou alguém: “*as atitudes são (...), quase que como corporificações de emoções e sentimentos*” (AMARAL, 1994, p.38).

Enfim, enfatizamos que sentimentos como afeição, amizade, felicidade, orgulho, estima... Precisam ser cultivados para reduzir sentimentos como ansiedade, frustração, angústia, medo... O primeiro passo para que isso aconteça é a sensibilização e a orientação. O professor precisa se informar sobre as características de seu aluno e, principalmente, ser orientado a refletir sobre as suas atitudes, além de ser incentivado a transformá-las, em benefício de todos: professores e alunos.

### 3.8 Atitudes: Ações e reações

No subcapítulo anterior, “*O desafio da inclusão: O que sentem os professores?*”, falamos em sentimentos e emoções. Antes ainda abordamos questões sobre os indivíduos, suas características, desenvolvimento, aprendizagem..., também sobre a inclusão, a formação e a experiência dos professores. Pois bem, agora chegou o momento de falarmos em atitudes.

Segundo Amaral (1994):

As atitudes correspondem a um posicionamento (quase corporal) frente a dado fenômeno. (...). Referem-se, portanto, a uma disposição psíquica, uma relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Por ser anterior ao comportamento propriamente dito elas são apenas inferíveis, pelos atos e pelas crenças manifestados (p. 17).

Ainda “*abarcam eventuais (in)experiências anteriores, fatores do indivíduo, como necessidades, valores e, principalmente, emoções*” (AMARAL, 1994, p. 37).

Para melhor discorrermos sobre essa questão, dividimos esse subcapítulo em dois:

1- As barreiras para a efetiva participação dos alunos em sala;

2- As Ações para a efetivação da inclusão.

Antes de discutirmos cada um, vamos falar um pouco sobre a avaliação.

A avaliação, ou melhor, o processo de avaliação pode ser uma das barreiras para a inclusão dos alunos com SD. Segundo González (2002) a avaliação:

Deve ser coerente com a diversidade predominante nas aulas e privilegiar a compreensão da importância do processo de aprendizagem, a partir da experiência de trabalho com os alunos e não somente na informação reunida por meio de instrumentos formais e procedimentos sistemáticos de coleta de dados (p. 192)

Vejamos as respostas de duas professoras quando questionadas sobre como é feita a avaliação na sala de aula:

→ Professora A: *“É no decorrer da aula, não faço provinha com eles, eu pelo menos não faço com a minha primeira série (...) É parecer, e eu vou observando o crescimento deles durante o trimestre, dia a dia tu observa que eles vão diferenciando”.*

→ E: *“eu faço só trabalhinhos com os outros alunos, mas ele (o aluno com SD)<sup>65</sup> nunca faz. Prova agente não faz mais, a gente faz trabalhinhos, né? De avaliação... e a avaliação é feita dia a dia, né? Não é... e aí a gente faz parecer”.*

Em uma primeira leitura a impressão que temos é que as duas avaliações são realizadas de maneira semelhante, ou seja, *“dia a dia”* no *“cotidiano”* e sem provas. Porém, com um olhar mais atento podemos ver que as duas colocações se contrapõem, ou seja, a professora A considera o processo, o *“crescimento”* e a professora E, ao contrário, mesmo dizendo que não faz provas, faz trabalhinhos e depois faz parecer. Esse procedimento de E passou-nos a impressão de que ela não avalia o processo global de desenvolvimento dos alunos, prioriza, sim, os resultados das atividades realizadas, aí sim, no *“dia a dia”*.

Concordamos com Fávero, Pantoja e Mantoan (2004), quando elas afirmam que *“o processo ideal é o que acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos”* (p. 41).

Assim, devemos estar atentos às *“modalidades”* de avaliação para que, ao invés dela ser uma barreira, ela seja uma ação que colabora com a efetivação da inclusão.

---

<sup>65</sup> Complemento nosso.

### 3.8.1 As barreiras para a efetiva participação dos alunos em sala

A primeira barreira para a efetivação da inclusão, ao nosso ver, é o posicionamento do professor em relação a ela. Assim, quando questionadas se são contra ou a favor da inclusão de alunos com SD, nas respostas de duas professoras, ficou implícito que elas são contra:

→ *“Olha o que eu vou te dizer?... o que eu vou te dizer? Eu recém estou com essa menina ali, mas a princípio assim eu nunca diria assim que eu sou totalmente contra, né? Nem totalmente a favor. Só que eu vejo assim que... é mais complicado trabalhar com esse tipo de problema”* (D);

→ *“Olha... eu às vezes sou contra... às vezes realmente eu chego e digo para as gurias: – Eu não entendo o porque da inclusão. Tem dias assim que eu... tem dias que ele... tu vê tanto, que não me deixa trabalhar. Que realmente eu digo: – Eu não entendo, (...) -- Tá vendo, não consegue aprender nada, eu não tô conseguindo trabalhar. (...). Tem dias que eu acho, não quem sabe eu to muito assim, né? Mas tem dias que eu... que eu realmente falo... (risos)... Realmente falo”* (E).

Porém, nesses discursos de D e E, e em outras falas já arroladas, fica claro o posicionamento delas contra a inclusão.

A partir da leitura de todas as entrevistas, procuramos inferências de atitudes nas falas da professoras. Para melhor sistematizar essa análise, fizemos alguns agrupamentos por semelhança.

Vejamos, então, alguns discursos:

→ *“E eu faço exatamente o que eu faço com os outros é o que eu faço com ele, eu não trato ele de maneira diferente, as atividades que eu dou pros outros eu dou para ele, os mesmo temas eu dou para ele também. Claro que tem muitas coisas que ele não faz”* (A);

→ *“Então eu faço o mesmo trabalho (...) então ela faz a mesma atividade, ela faz aquilo que tá dentro do alcance dela, ela copia o que pode, ela faz o que pode, e aí vai se contornando assim”* (D).

Nota-se pelas falas das professoras que as atividades são absolutamente as mesmas, então os alunos com SD *“fazem o que podem”*. Ou seja, a responsabilidade é toda dele. Sobre esse aspecto, Beaupré (1997) sugere:

Para que possa demonstrar suas competências, é importante que o aluno integrado realize as mesmas atividades que os outros, sempre buscando atingir os objetivos específicos ao seu caso. É preciso falar de participação segundo o seu nível e de acordo com as suas habilidades. Isto obriga os interventores a elaborar um programa específico para o aluno, e a deixar de tentar adaptar o aluno ao programa preestabelecido para todos os alunos da classe (p. 164).

O direito à igualdade de oportunidades é amplamente aceito, porém ou ele é ignorado na prática ou há uma confusão quanto a esse princípio. Sobre isso González (2002) diz: *“A igualdade de oportunidades não significa tratar todas as pessoas da mesma maneira. As crianças não são iguais e não deveriam ser tratadas como se o fossem. Uma vez que as crianças são diferentes umas das outras, devem ser tratadas de forma diferente para alcançarem às mesmas metas”* (p. 92).

Observemos as outras falas:

→ *“porque tem a faculdade pra isso, tu forma professor especialista pra isso, pessoas que gostam desse tipo de trabalho... já não fiz uma faculdade desse tipo por que não é a minha área”* (D)

→ *“que como tem a faculdade que forma profissionais nessa área que esses profissionais deveriam ir mais às escolas e atuar mais diretamente, porque*

*senão não tem significado, não tem sentido uma faculdade onde forma profissionais pra essa área e eles não atuam... muito dentro das escolas” (D)*

A partir de tais posicionamentos, podemos perceber que a professora não considera a educação especial como parte da educação geral, representando resistência à inclusão de alunos com SD *“por considerá-los como alunado de um outro subsistema, cuja competência é dos especialistas”* (CARVALHO, 2004, p. 50). Na tarefa da inclusão não podemos dissociar a educação especial do ensino regular. Uma vez que *“as interações entre professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivas para o êxito da integração”* (CORREIA, 1999, p. 164), é necessário estimular as trocas de experiências com um fim comum, o aluno.

→ *“eu tenho que fazer um esforço muito grande para poder atender, para poder atender as solicitações dela” (D)*

Essa afirmação da professora representa uma barreira atitudinal, que *“nada mais são do que anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”* (AMARAL, 1998, p. 17).

→ *“eles convivem como... se fossem todos normais, porque eles ainda não têm assim muito discernimento das... das dificuldades que esse tipo de criança apresenta, né? No caso já como eu, a professora eu, já vejo diferente” (D).*

Podemos ver claramente a questão do preconceito presente na fala da professora. Ela menciona ainda que os *“alunos convivem como se todos fossem normais”*, demonstrando que acha isso um equívoco. Segundo Mantoan (2005), *“o preconceito justifica nossas práticas de distanciamentos dessas pessoas (...) e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência”* (p. 96).

→ “eu tenho alunos, tenho três, quatro alunos na turma que eu poderia ir... já estar muito adiante com eles, né? Mas... e como é que eu posso fazer, eu não tenho como fazer um trabalho. (...) porque eles têm muito pra dar, são crianças assim que têm uma capacidade, têm uma inteligência de avançar bem mais e não... a gente não tem como. Se eu vou avançando com eles... como é que eu vou dar explicação para eles e vou trabalhar atividade de tudo e esses outros? Vai chegar um ponto que eu vou ter que escolher, ou trabalhar com os que vão ou ficar com esses ali. (D)

É uma representação da superioridade de uns e a inferioridade dos demais, o que reflete na prática adotada pela professora, privilegiando uns em detrimento de outros. Oliveira (2004) relata: “O/a aluno/a “diamante” tem privilégios, sendo valorizado/a como pessoa e estimulada a sua auto-estima. Já o/a aluno/a “latão” é negado/a como pessoa, negado/a em suas potencialidades humanas e sendo estimulada a sua baixa-estima” (p. 142).

→ “talvez a família espere bastante da gente, né? Claro que, como a gente já tem mais estudo, tem mais conhecimento a esse respeito, né?” (D);

→ “Olha eu trato bem... eu trato bem, eu procuro... quando ela solicita eu vou ali, eu atendo, né?” (D)

Essas falas evidenciam a estrutura tradicional de ensino ainda presentes no espaço escolar, com uma relação hierárquica e distanciada entre professor - aluno e escola - família.

→ “tentei, também, mudar, sentar sozinho, tentei... aí disse pra ele, assim: -- quem sabe tu senta aqui junto com a profe aqui do ladinho... tu é maior, quem sabe fica difícil ali pra ti aquelas mesinhas, e tudo. (...) Mas eu tô fazendo todos as hipóteses, sabe? Todos os... os... sabe? O que fica melhor pra ele, né? (...) Mas não foi a minha intenção discriminar. (...) Não foi no sentido de... (...) não foi no sentido de discriminar ele, foi no sentido assim, que eu achei que eu podia ajudar mais ele, né? mas não foi nesse sentido de... de...” (E);

→ “quando ele ficava muito agitado, (...) , daí ele ia olhar televisão, porque ele gostava de olhar, ficava ali deitadinho, tu viu que tem ali um tapete, as almofadas<sup>66</sup>, aí ele ficava ali, mas não é sempre”. “Também, ali onde eu tenho os brinquedos da pré-escola<sup>67</sup>, lá... bom, ele... (E);

→ “eu realmente disse: – Não levo mais sozinha, em passeio nenhum, aqui na **escola ainda... eu... tudo bem**<sup>68</sup>” (E).

Todas essas falas da professora demonstram discriminação e diferenciação. O aluno com SD é excluído das atividades cotidianas da sala de aula, isso mascarado como forma de concessão de privilégios “*senta aqui junto com a profe*”, “*olhar televisão*”. Sobre isso Beaupré (1997) destaca: “o aluno deve passar o máximo de tempo na classe comum. O afastamento do aluno da classe não deve ocorrer senão excepcionalmente, e só em função de suas necessidades específicas ou das necessidades de seu grupo” (p. 163). Também, em sua fala a professora apresenta inúmeras repetições o que pode significar uma tentativa de ocultar a realidade, ou mesmo de se convencer ou convencer o outro.

→ “Aí eu tentei conversar com eles, né? Tentei dizer que ele era um aluno especial, que a gente tinha que ter um... Um... Mais jeito pra tratar com ele, e tudo. Todo mundo tinha que ser amiguinho dele, tudo, né? Não e eles... Eles gostam dele só que tem horas que eles ficam... né? (E);

Os professores são, por essência, formadores de opiniões, discursos como esse, evidenciando a diferença e identificando o aluno, promovem a discriminação e a exclusão. Teoricamente todos os alunos deveriam ser “*amiguinhos*” de todos, não especificamente de um ou de outro. Nesse sentido, Carvalho (2004) ressalta que “*Em relação à formação do aluno, o saber fazer está relacionado a aspectos éticos que compõem a formação pessoal-profissional de cada educador. (...) valores que o professor cultua e transmite (a partir de suas próprias atitudes frente às diferenças*

<sup>66</sup> Em outra sala, na biblioteca que fica junto com a sala da direção.

<sup>67</sup> A sala é bem ampla, os brinquedos ficam separados das mesinhas. Com as falas da professora podemos supor que os alunos da primeira série não têm acesso a esses brinquedos.

<sup>68</sup> Destaque nosso.

*individuais*)” (p. 167). Valores como estes, propagados pela professora, acabam promovendo diferenciação e, por consequência, discriminação.

Somente será possível efetivar ações que garantam não só o acesso, mas a permanência dos alunos com SD no ensino regular, se conseguirmos superar essas barreiras do preconceito, da discriminação e da exclusão. Porém:

Atitudes são processos complexos que vão sendo gerados ao longo do tempo, que se modificam de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas e que, por sua vez, moldam os próprios resultados destas experiências. Em muitas ocasiões, o fator mais determinante é o conhecimento ou a prática educacional com estes alunos. Em ambos os casos, a variável que tem, provavelmente, maior importância para que se entenda a atitude inicial do professor é sua concepção do processo educacional e da tarefa do professor no mesmo (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 20).

Com certeza essas atitudes podem ser modificadas, com informação, com a própria experiência, com a convivência com os alunos. Tais atitudes são o assunto do subtítulo seguinte.

### **3.8.2 As Ações para a efetivação da inclusão**

Iremos apresentar, aqui, atitudes, ou inferências delas, que, de alguma maneira, colaboram para a efetivação da inclusão. Na sua maioria, são o contraponto das apresentadas anteriormente, maneiras diferentes de agir diante da mesma situação: a presença de um aluno com SD na classe.

Não se trata de que o professor perceba que o aluno com dificuldades não vai lhe criar problemas para manter sua classe como

sempre o fez. Trata-se, pelo contrário, de que o professor avalie, de maneira positiva, uma forma diferente de entender a educação, mais diferenciada e adaptada a seus alunos, e que encontre os apoios, meios e instrumentos de formação para que sua prática profissional seja satisfatória (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 21).

Primeiramente observemos a resposta das professoras B e C quando questionadas se eram a favor ou contra a inclusão: ambas responderam que são a favor. Vale destacar que as duas professoras trabalham há dois anos ou mais com a inclusão de alunos com SD. Marchesi e Martín (1995) colocam que a experiência é um fator decisivo para a mudança de concepções sobre a inclusão, em síntese, é preciso ver que na prática é possível.

Além da experiência prática, outro fator é a convivência com a diferença, o conhecimento das possibilidades e potencialidades do aluno. Vejamos duas falas da professora A que expressam claramente essa idéia:

→ *“depois que o Gustavo entrou na minha vida, eu posso te dizer que meu conceito mudou de uma hora pra outra, que eu vi que realmente tem condições, que eles têm que ter... contato com outras crianças, que eles não têm que ficar isolados”;*

→ *“Era um bicho de 7 cabeças, agora não é mais, que antes eu via assim”.*

No discurso há uma clara mudança de opinião sobre a inclusão. A professora relata que antes de conviver com o aluno com SD ela não acreditava na possibilidade da inclusão, mas ela destaca, também, que não foi só a convivência que colaborou:

→ *“No começo, logo que eu comecei a trabalhar com o Gustavo eu senti necessidade disso aí, aí eu procurei ajuda (...) Aí o que eu fiz, eu comecei a conversar com as gurias aqui na escola, então a gente começou a trocar idéias, entre nós, e a coisa assim ô... foi... foi andando” (A).*

A professora relata que foi procurar ajuda, procurar informações, trocar idéias com outras colegas. Para Mantoan (2003), esse é um ponto fundamental: *“o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço”* (p. 83).

Sobre a busca por auxílio, a troca de idéias, Correia (1999) ressalta que *“há que se estimular professores do ensino regular e professores da educação especial a unir esforços que satisfaçam as necessidades educativas da criança (...)”* (p. 164).

Essa *“união de esforços”* pode ser observada no discurso das professoras:

→ *“eu pedi o número do telefone (da educadora especial)<sup>69</sup>, pedi para ela me ligar, (...), a gente conversou, aí eu pedi até uma ajuda pra ela...”* (E);

→ *“Mas aqui a gente sempre que tem dificuldade, tem a... educadora, a gente procura... conversá com ela”* (C);

→ *“quando eu não consigo sozinha em sala de aula aí eu levo ao conhecimento da direção... da supervisão ... da nossa educadora especial e a gente junto assim encontra uma saída, uma solução”* (B).

Essa troca entre os professores do ensino regular e a educação especial tem se revelado muito eficaz. E pode ser bem produtivo um trabalho conjunto.

A busca por informações também colabora nesse sentido:

→ *“então eu me propus a buscar, a buscar antes, quando eu soube que esses alunos chegariam a mim, eu comecei a buscar antes, sabe?, (...) então eu comecei dois anos antes... a ... a ler, a investigar acompanhar enquanto as crianças estavam no pré, como elas vinham se desenvolvendo pra chegar até mim, então assim foi bem tranqüilo, não tive problemas”* (B).

No relato de B podemos ver que as informações sobre o aluno e as leituras que fez colaboraram para que não ocorressem problemas em sala de aula. Ela ainda complementa:

→ *“eu leio sim, (...) então assim sempre as reportagens que vêm me interessa, né? procuro fazer um a reflexão em cima ... fazer um comparativo, isso que eu li com aquilo que eu aplico em sala de aula”* (B).

Assim, o ato de ensinar e aprender requer ação e reflexão. É a partir do questionamento da própria prática, das comparações, da análise das circunstâncias

---

<sup>69</sup> Complemento nosso.

que os professores vão construindo novas práticas. E se essas reflexões forem baseadas também em teorias podem se tornar ainda mais produtivas.

Tal ação do professor responde a um dos fundamentos da inclusão: “*é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos*” (FERREIRA, 2005, p. 45). A professoras B fala sobre isso:

→ “*o professor tem que se adaptando... e foi o que aconteceu comigo... né?... eu em momento algum tive assim... resistência em recebê-los, não! mas eu procurei me adaptar era um direito deles, então eu tento me esforçar para dar o melhor*” (B).

Guijarro (2005) destaca a importância do papel do professor na inclusão: “*A educação inclusiva e a atenção à diversidade demandam uma maior competência profissional dos professores e projetos educativos mais amplos e diversificados que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos*” (p. 10).

Reconhecer essas necessidades é o primeiro passo:

→ “*E eu também sinto, que eu mudei, eu cresci, eu aprendi, né? tenho sempre um olhar bem atento... sobre eles e sobre os outros, reflexões que eu não fazia antes hoje eu faço... né? queria que todos aprendessem da mesma forma, eles me ensinaram a ver que eles têm o ritmo e que os outros também têm o ritmo deles, isso foi muito bom*” (B).

Assim, é imperativo conhecer e respeitar as diferenças presentes na sala para que se trabalhe com as diferenças individuais, criando metodologias diversificadas, de modo a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos e visando, também, o processo de socialização, ou seja, a relação entre os alunos.

No que toca a esse aspecto Carvalho (2004) afirma:

Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a idéia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando (p. 81).

Nesse sentido destacamos as ações das professoras:

→ “(...) optei por trabalhar muito com a literatura, trabalhos bem variados, assim usando tudo que tu imaginar de recurso literário, a literatura, a poesia, a rima, as quadrinhas ... porque é uma coisa assim ô que chama muuuuito a atenção deles, eu trabalho com fantoches, com a dramatização... eu mudei muito... muito, muito e não me arrependo foi uma troca bem sadia... e gostosa... prazerosa, tanto para mim quanto para eles” (B);

→ “Olha eu procuro sempre adaptar aquilo que eu tô trabalhando... que eles... é uma forma mais lenta de eles aprender... então eu procuro adaptar, assim com eles. Mas sempre trabalhando... o mesmo conteúdo adaptado, né?” (C);

→ “Eu procuro dar o atendimento individualizado, procuro adaptar as atividades assim a todo momento, procuro me colocar como parceira deles, converso muuuuito... pra mim acho que seria isso” (B).

Uma adaptação bastante significativa para a participação dos alunos com SD na sala de aula é relatada pelas professoras B e C:

→ “eu trabalho muito em... em grupo, eu ... eu ... ensino muito a cooperação, a gente trabalha muito de, de forma colaborativa um com os outros, assim né?, então assim é constante os trabalhos em grupo, dupla, né? até porque eu tenho essa dificuldade de conseguir atender a todos... então os colegas são meus parceiros, os que dominam mais, os que conseguem assim... construir melhor a... a aprendizagem ai eles me auxiliam” (B);

→ “uns ajudam os outros, sabe?(...) eles terminam primeiro, daí eles vão e... e ajudam, eles... eles se sentem importante, porque tão ajudando... e... ao mesmo tempo tão... tão ... mais calmos. E tão aprendendo também, é?” (C).

Neste aspecto, Saint-Laurent (1997) escreve: “os elementos chaves de uma classe inclusiva são a consultação e o ensino colaborativo, o tutorado pelos pares e a aprendizagem cooperativa” (p. 72). Essas ações além de auxiliarem o professor fortalecem as relações entre os alunos.

Outro fator importante numa sala de aula inclusiva é o preparo dos demais alunos para a convivência, enfatizando sempre a importância das diferenças entre os indivíduos de maneira geral, pois *“a diversidade constitui a base do desenvolvimento das relações humanas, já que somos todos diferentes uns dos outros, o que não faz de ninguém melhor ou pior como pessoa e cidadão”* (BRASIL, 2000, p. 08). A esse respeito vemos a atitude da professora B:

→ *“Nós conversamos, eu conto historinhas, né? Até pela... questão da cor... eu digo: Assim como nós somos diferentes na cor, no tamanho, no cabelo, eu digo: tem crianças que têm uma aparência um pouco diferente... mas nem por isso... elas são... diferentes de nós, né? Elas têm um sentimento... elas têm uma emoção... elas têm uma expectativa, elas também querem aprender, elas estão aqui para buscar junto... e nós vamos trabalhar todo mundo igual, nós vamos cooperar”.*

Se ainda assim, com esse preparo, encontrarmos resistências por parte dos alunos, é necessário trabalhar nesse sentido, como é o caso relatado por C:

→ *“Tem um (aluno)<sup>70</sup> (...) ele é preconceituoso, assim. Mas a gente trabalha para que isso não aconteça, né?”.*

Comportamentos como o preconceito, se estiverem presentes na sala, devem ser desvelados, compreendidos e modificados. Nessa tarefa, destaca-se ao papel do professor que é formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis.

A diferença passa a ser um meio de estudo, uma forma de aprendizado, um meio de união entre os alunos e professores. Trabalhar a diferença com crianças que convivem com uma criança com SD faz com que, gradativamente, o preconceito e as discriminações impostas por uma sociedade que idolatra o “ser perfeito” vá sendo negada, dando lugar a uma convivência baseada no respeito.

Se observarmos os princípios da prática inclusiva, como *“a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”* (SASSAKI, 1999, p. 42), podemos concluir que as ações, ou as inferências de atitudes, como as que

---

<sup>70</sup> Complemento nosso.

discutimos nesse segundo subtítulo, colaboram para a efetivação da inclusão dos alunos com SD.

Assim, bons exemplos precisam ser seguidos, a fim de que os professores deixem de ser meros executores e passem a ser agentes de transformação.



**“Madonna & Child with Cherubs”** (entre 1431 - 1506) - Andrea Mantegna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência, como fenômeno humano, individual e social, é determinada também, pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes momentos históricos, e pelo nível de desenvolvimento econômico, político e científico da sociedade.

Como vimos, as bases históricas e culturais da deficiência sempre foram marcadas por discriminação, preconceito e, por consequência, rejeição.

Embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper... (BRASIL, 2003, p. 11).

Assim, o ato de *ouvir* a palavra dos professores passa a ser fundamental no que toca à interação entre o saber cotidiano das representações sociais e o saber científico, a teoria.

Sabe-se que as representações influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, enfim, nas práticas. Elas não são estanques e transcendem o aparente. Estão relacionadas às mudanças sociais e a alterações da dinâmica de relações entre os grupos sociais. Esse dinamismo do processo, segundo Rangel

(1999), pode estar relacionado às experiências do sujeito, na relação entre sujeito e objeto.

Neste sentido, nosso estudo observou várias referências à mudança de postura – da rejeição à aceitação – a partir da experiência e da convivência com aos alunos com SD. Um aspecto interessante a observar é que esses relatos de facilidade de contato com as pessoas com síndrome de Down são predominantes nos discursos das professoras que trabalham há mais de dois anos com a inclusão desses alunos.

A proposta de inclusão dos alunos na rede regular de ensino vem sendo abordada e discutida nas instituições. Percebe-se, claramente, as atitudes favoráveis ou não, em relação ao tema. Assim, embora alguns professores manifestem opiniões favoráveis, ainda há discursos que se referem a esse processo de forma negativa, criticando-o alegando o despreparo do professor da escola regular, da família e até mesmo do aluno.

Os dados obtidos permitiram conhecer algumas representações dos professores e as diferentes significações que eles atribuem à condição biológica, psicológica e social das pessoas com SD. Aspectos fundamentais foram abordados nesse contexto, como exclusão/inclusão, educação, estigmatização, preconceito, discriminação, entre outros. Percebemos, assim, que posturas diversas e divergentes coexistem e orientam representações e práticas.

O conjunto da análise mostra que o aluno com síndrome de Down pode ser considerado “normal”, “incluído”, ou não, dependendo de crenças, informações, atitudes, opiniões, imagens, ou seja, das representações sociais dos professores. Nas escolas pesquisadas, podemos ver que essa dualidade está presente, pois ora observamos relatos de práticas inclusivas, ora de práticas totalmente excludentes. Conforme Oliveira (2004), a escola *“é uma instituição contraditória, porque apresenta tanto representações e práticas de exclusão como representações e práticas inclusivas e de transformação”* (p. 224). A inclusão é um processo de transformação, e como tal está apenas iniciando nas escolas.

Embora redundante, duas considerações podem ser feitas: Por um lado, na medida em que os professores convivem e adquirem maiores informações sobre a

condição dos alunos com SD, maior é a tendência em aceitá-los. Por outro, há necessidade de formação, no sentido de um maior preparo para lidar com as “diferenças”, pois ainda há necessidade de conhecimentos sobre aspectos inerentes à síndrome. Percebemos que o fator principal de estigma e rotulação situa-se num contexto maior, além da base cultural acumulada na sociedade ao longo do seu processo histórico, envolve também, o conhecimento, ou a falta dele.

Conforme D' Antino (1997): “o **conhecimento da condição de deficiência** (da dimensão do sujeito) e das **atitudes e comportamentos da sociedade**, em especial dos professores, demais alunos, pais etc. (dimensão social) é um caminho possível em direção à superação das barreiras do preconceito” (p. 101). Somente dessa maneira poderemos efetivar ações que garantam, não só o acesso, mas a permanência desses alunos nas classes comuns.

Neste contexto, entendemos que a compreensão das representações do professor, “pode servir como um interessante indicador daquilo que ele precisa saber, ou seja, das informações que necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico” (REGO, 1998, p. 53). Com base em nossa pesquisa, ficou evidente a necessidade de um conhecimento mais profundo acerca da síndrome de Down.

Da mesma forma que acreditamos nas inúmeras possibilidades das pessoas com síndrome de Down, cremos que é imprescindível a dedicação dos professores. Com a inclusão, os professores estão aprendendo a ver que cada aluno possui as suas particularidades, a sua história de vida. Cada pessoa traz consigo uma história, que não se repete. Então, com a proposta inclusiva, os professores estão descobrindo essas diferenças, essas particularidades: o aluno não é somente mais um em sala e sim “outro”, com outra história, outra família, outra ...

A diversidade, a cooperação, o diálogo, fruto da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos, enriquecem a educação. Sem dúvida, apesar da maioria das professoras não perceber isso, a

inclusão dos alunos com SD contribui para a qualidade do ensino regular e adiciona princípios educacionais válidos para todos os alunos.

Assim, pensar a inclusão significa, sobretudo, pensar na conquista e no exercício da cidadania. A escola pode constituir-se como um espaço privilegiado para os indivíduos adquirirem um saber que lhes permita reconhecer seus direitos (e deveres), exigir sua aplicação e compreender a necessidade de exercê-los.

Além disso, há que se enfatizar a necessidade de se buscar uma nova maneira de interação entre o conhecimento e o aprendizado, para tal há que se trabalhar no sentido da formação continuada do professor, numa perspectiva de construção de práticas alternativas que rompam com o individualismo e com a rotina pedagógica. A base do processo educacional precisa ter como princípio que os professores são capazes de desenvolver novas práticas, novas atitudes, ações que privilegiem o desenvolvimento global do aluno e não aprendizagens meramente reprodutivas, evitando, assim, que *“propostas que se pretendiam democráticas (possam) se tornar, ao contrário, instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal que deveriam ser proporcionados pela escola”* (AMBROSETTI, 1999, p. 83).

Para isso, é necessário romper com as representações de especial, de portador de um problema, de deficiente, entre outras, e isso implica deixar de entender a educação especial como um subsistema, como a educação de um determinado tipo de aluno, e começar a pensar nela como um conjunto de ações e metas para todos os alunos e, principalmente, pensar em sistemas educacionais onde os professores estejam melhor preparados para a diversidade de necessidades presentes no contexto escolar.

Finalmente, acreditamos que cabe aos pesquisadores, como nós, levarem os resultados dos estudos para o âmbito das escolas, divulgando este referencial entre professores, gestores, comunidade e familiares. Também é necessária a conscientização dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas, evitando, assim, a velha máxima de que a inclusão está se efetivando apenas por decreto.

Mesmo pleonástico, tanto com o que apresentamos no capítulo “*Análise e Discussão dos Resultados*” e no subcapítulo “*Educação Inclusiva: Premissas para a reflexão*” quanto com todo referencial teórico a cerca da educação inclusiva, elaboramos algumas sugestões para efetivação da inclusão de alunos com SD. Vejamos:

- Necessidade de atualização e formação em serviço;
- Criação de espaços sistemáticos de estudos nas escolas;
- Formação que privilegie estudos como: a organização geral do trabalho pedagógico, a utilização da ludicidade e da expressão oral, artística, musical e corporal como estratégias metodológicas, além de conhecimentos a cerca da síndrome de Down (o que é, suas características, desenvolvimento das pessoas com SD, alterações clínicas...);
- Utilização de metodologias diversificadas em sala de aula;
- Elaboração de alternativas para o trabalho com as diferenças na sala de aula;
- Trabalho com a diversidade (a partir da diversidade), de uma maneira positiva e sem enfatizar as dificuldades. Não só na sala que possui aluno com SD, mas em toda escola e na comunidade;
- Apoio de especialistas (educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos), pois os professores sentem-se despreparados para enfrentar sozinhos esse desafio;
- Revisão de alguns “processos” de avaliação dos alunos;
- Avaliação sistemática da prática docente;
- Apoio material: aquisição de livros científicos e de materiais pedagógicos, entre outros;
- Trabalhos coletivos (em grupos) nas aulas;
- Utilização de sistema de monitoria e tutoramento entre os alunos.

Algumas dessas, também, podem ser entendidas como reivindicações dos professores, como: a formação continuada, o apoio de especialistas e maior variedade de materiais pedagógicos nas salas e nas escolas.

O que ora apresentamos são apenas sugestões a partir do trabalho de pesquisa realizado. Cabe salientar que o que buscamos com esse estudo foram inferências, idéias, que sabemos estarem sempre em desenvolvimento, de maneira alguma verdades absolutas, nem definitivas. Até mesmo porque o cotidiano escolar está sempre em transformação, as novas informações são constantes, a dispersão de idéias está presente a todo momento.

Assim, esperamos que esse estudo venha servir como fonte para novos pesquisadores, além de incentivo para novas pesquisas, envolvendo essa tríplice temática - Educação Inclusiva, Síndrome de Down e Representação Social - mas, sobretudo, proporcione uma reflexão acerca da prática docente em relação à educação inclusiva, partindo do ponto de vista de um dos protagonistas desta prática: o professor.



**"The Presentation at the Temple"** (aprox.1459) - Giovanni Bellin.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean - Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27 - 38.

AINSCOW, Mel. **Processo de Inclusão é um Processo de Aprendizado**. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)> Capturado em 08/12/2005, as 19:25.

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e sua Superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11 - 30.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “Eu” e o “Nós”, Trabalhando com a Diversidade em Sala de Aula. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81 - 105.

ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha (org.). **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: A Escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia e Associação Ser Down: e por que não? **Orientação para os pais**. vol. 8. Série Interação Social. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUPRÉ, Pauline. O Desafio da Integração Escolar: Ênfase na Aprendizagem Acadêmica. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 162 - 166.

BONETI, Rita Vieira Figueiredo. O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167 - 173.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília: CNCD, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CNE/CEB nº. 11/00). Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível na internet via WWW URL: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)> Capturado em 12/04/2005, as 16:18.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos** (Resolução CNS nº. 196/96). Brasília: CNS, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Capturado em 14/04/2005, as 21:20.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Séries Diretrizes; n. 11).

\_\_\_\_\_. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos - Sensibilização e Convivência.** Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão:** introdução. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca,** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: PR/CS, 1990.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> Capturado em 12/03/2005, as 21:15.

BRUNONI, Décio. Aspectos Epidemiológico e Genético. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 32 - 43.

BURNS, Dennis Alexander R. Transtornos de Conduta e Degeneração. In: IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, 09 a 11 de setembro, Salvador. **Anais do IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down.** Salvador: Federação Nacional das Associações Síndrome de Down, 2004. p. 55 - 63.

BYDLOWSKI, Lizia. A Comemoração do Pai de Ivy. In: **Revista Veja.** ed. 1903, ano 38, n. 18. São Paulo: Abril, 2005. p. 151 - 151.

CANNING, Claire D. e PUESCHEL, Siegfried M. Expectativas de Desenvolvimento: Visão Panorâmica. In: PUESCHEL, Siegfried (org.). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 105 - 114.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos "Is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASARIN, Sonia. Reflexões sobre a Integração Social da Pessoa Deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 215 - 219.

\_\_\_\_\_. Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 263 - 284.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **A Representação Social dos Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Incluídos na Classe Comum do Ensino Regular**. 2002. 86 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CORREIA, Luis de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

D' ANTINO, Maria Eloísa Fama. A Questão da Integração do Aluno com Deficiência Mental na Escola Regular. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 97 - 103.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a Teoria e sua História. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 31 - 59.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

\_\_\_\_\_. Orientações e Marcos Legais mais Importantes para a Inclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 62 - 65.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P. e MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: PFDC, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Windyz. Educação Inclusiva: Será que Sou a Favor ou Contra uma Escola de Qualidade Para Todos??? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 40 - 46.

FIGUEIRA, Emílio. A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Integração**. Ano 6. n. 15, Brasília: MEC/SEESP, 1995. p 31 - 33.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência**. Cadernos de Pesquisa. [on-line] Jan./Abr. 2004, vol. 34, n. 121. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100008&lng=pt&nrm=iso)> Capturado em 13/02/2005, as 21:21.

FREDERICKS, H. D. Bud. A Educação da Criança e do Adolescente. In: PUESCHEL, Siegfried (org.). **Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 183 - 218.

GIL, Marta Esteves de Almeida. Inclusão Digital e Inclusão Social: O Papel da Acessibilidade. In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 159 - 166.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 321 - 341.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A Criança e a Representação Social de Poder e Autoridade: Negação da Infância e Afirmação da Vida Adulta. In: SPINK,

Mary Jane (org.). **O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 212 - 233.

GUIJARRO, Maria Blanco. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 07 - 14.

GUSMAN, Sonia e TORRE, Cláudia Alcântara. Fisioterapia na Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 167 - 205.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 17 - 44.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Eduerj, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a Vida com os Outros: Intersubjetividade, Espaço Público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 63 - 85.

KERN, Eliza. O Processo de Inclusão/Exclusão: Uma Possibilidade de (Re)significar Práticas. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 147 - 176.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Linguagem, Pensamento e Representações Sociais. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer e CODO, Wanderley. **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 32 - 39.

LEITE, Regina Scarpa. Formação de Professores: Aquisição de Conceitos ou Competências? In: Ministério da Educação. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. n. 30, Brasília: MEC, 1999. p. 27 - 29.

LIMA, Luzia. Apertem os Cintos: a Direção (as) Sumiu! Os Desafios da Gestão nas Escolas Inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão, RODRIGUES, David e KREBS,

Ruy (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 85 - 112.

LIMA, Rita de Cássia Pereira e FERRAZ, Victor Evangelista de Faria. **Saúde - Doença, Normalidade - Desvio, Inclusão - Exclusão: Representações Sociais da Síndrome de Down em um Centro de Educação Especial e Ensino Fundamental**. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_representacoes\\_sociais\\_da\\_sd.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_representacoes_sociais_da_sd.asp)> Capturado em 15/03/2005, as 00:37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma Escola de Todos, para Todos e com Todos: O Mote da Inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27 - 40.

\_\_\_\_\_. O Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental: Descobrendo Capacidades e Explorando Possibilidades (Parte 1). In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 93 - 98.

MARCHESI, Alvaro e MARTÍN, Elena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 07 - 23.

MARTÍNEZ, Martín Mora. **El Modelo de Las Representaciones Sociales de Serge Moscovici**, 2002. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.geocities.com/Paris/Rue/8759/moscoini.html>> Capturado em 15/01/2005, as 15:10.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A Inclusão Escolar do Portador de Síndrome de Down: O que Pensam os Educadores?** Natal: EDUFRN, 2002.

MARTINS, Simone e IMBROISI, Margaret. **Renascimento**. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.historiadaarte.com.br/renascimento.html>> Capturado em 21/09/2005, as 15:10.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MILLS, Nancy Derwood. A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 232 - 262.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 09 - 29.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Abrasco, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 45 - 66.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUSTACCHI, Zan. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Zan e PERES, Sergio. **Genética Baseada em Evidências: Síndromes e Heranças**. São Paulo: CID Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Principais Fatores Genéticos - Clínicos e o Protocolo de Avaliação do Indivíduo com Síndrome de Down de 0 - 6 anos. In: IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, 09 a 11 de setembro, Salvador. **Anais do IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**. Salvador: Federação Nacional das Associações Síndrome de Down, 2004. p. 73 - 77.

NAHAS, Ana Beduschi. **Síndrome de Down e Meu Filho**. Florianópolis: [s.n.], 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de Organização Escolar: Desafios na Construção de uma Escola Inclusiva. In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 77 - 112.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: A Problemática Ética da “Diferença” e da Exclusão Social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, Sadao. Inclusão: Da Intenção à Realidade. In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 01 - 09.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.mj.gov.br/sed/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sed/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Capturado em 12/03/2005, as 22:25.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento e OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O Direito a Educação: os Desafios da Diversidade Social. In: **Revista Educação Especial,** Universidade Federal de Santa Maria, n. 22, v. 2. Santa Maria: LAPEDOC/CE, 2003. p. 09 - 22.

PARENTE, Juliana. “Seu Filho tem Down”. In: **Revista Ana Maria.** n. 448, São Paulo: Abril, 2005. p. 28 - 29.

PAULON, Simone Mainieri, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca e PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTEL, Lais Mendes. Fatos e Mitos: Saiba Mais Sobre a Síndrome. In: **BBC Brasil.com.** São Paulo: BBC Brasil, 2003. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2003/08/000000\\_mitosdownlmp.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2003/08/000000_mitosdownlmp.shtml)> Capturado em 02/01/2006, as 13:29.

PUESCHEL, Siegfried. Panorama Histórico. In: PUESCHEL, Siegfried (org.). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 45 - 51.

\_\_\_\_\_. Questões Médicas. In: PUESCHEL, Siegfried (org.). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 85 – 98.

RANGEL, Mary. Das Dimensões da Representação do “Bom professor” às Dimensões do Processo de Ensino-aprendizagem. In: TEVÊS, Nilda e RANGEL, Mary. **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1999, p. 47 - 77.

\_\_\_\_\_. **Representações e Reflexões sobre o “Bom Professor”**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa de Representação Social como Forma de Enfrentamento de Problemas Socioeducacionais**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

REGO, Teresa Cristina. Educação, Cultura e Desenvolvimento: O que Pensam os Professores sobre as Diferenças Individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 49 - 71.

RESENDE, Elisabeth Kátia Vianna. **Mídia e Deficiência: Manual de Estilo**. Brasília: CORDE (MJ/CDB), 1996. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/midia.asp>> Capturado em 21/01/2006, as 00:21.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Relatório Azul: Garantias e Violações dos Direitos Humanos (1999/2000)**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2000.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o Caminho da Inclusão: Dissolvendo Mitos e Preconceitos em Relação à Pessoa com Síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003.

SAINT-LAURENT, Lise. A Educação de Alunos com Necessidades Especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 67 - 76.

SAMPEDRO, Maria Fernández, BLASCO, Gloria M. González e HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. A Criança com Síndrome de Down. In: BAUTISTA, Rafael (org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 225 - 248.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: Um Meio de Construir Escolas para Todos no Século XXI. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 07 - 18.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. Heterogeneidade como Forma de Cidadania: Uma Experiência da Integração em Rede Pública. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 128 -133.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível na internet via WWW URL: <[http:// www.cnbb.org.br/documento\\_geral/RomeuSasaki\\_Terminologiadeficiencia.doc](http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasaki_Terminologiadeficiencia.doc)> Capturado em 20/12/2006, as 17:23.

\_\_\_\_\_. **Como Chamar as Pessoas que têm Deficiência?** São Paulo: SICORDE, 2005. Disponível na internet via WWW URL: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/txt\\_pub.asp#conteudo](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/txt_pub.asp#conteudo)> Capturado em 20/12/2006, as 15:20.

SAWAIA, Bader Burilhan. Representação e Ideologia – O Encontro Desfetichizador. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73 - 84.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 16 - 31.

\_\_\_\_\_. Histórico. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. p. 03 - 15.

SILVA, Maria de Lourdes Pereira da. Estimulação Essencial. Por quê? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Revista IntegraÇÃO**. n. 16, ano 7. Brasília: MEC/SEESP: 1996. p. 7 - 14.

SILVA, Mauro Antônio Pires Dias da. **As Representações Sociais e as Dimensões Éticas**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998.

SOMMERSTEIN, Lyanne C. e WESSELS, Marilyn R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 414 - 431.

SOUZA FILHO, Edson A. de e DURANDEGUI, Angel B. Representações Sociais de Estudantes com Síndrome de Down Segundo Professores no Rio de Janeiro. In:

**Revista Brasileira de Educação Especial.** n. 5, v. 3. Piracicaba: ABPEE, 1999. p. 57 - 71.

STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño. A Criança com Necessidades Educativas Especiais: Uma visão Ampla e Aportes Educacionais. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 187 - 204.

TEIXEIRA, Fátima Emilia da Conceição (org.). **Aprendendo a Aprender.** Brasília: UniCEUB, 2003.

TUNES, Elizabeth e PIATINO, L. Danezy. **Cadê a Síndrome de Down que Estava Aqui? O Gato Comeu...** O Programa de Lurdinha. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: Vozes, 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e Características das Representações Sociais. In: MOREIRA Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 2000. p. 03 - 25.

WERNECK, Claudia. **Ninguém Mais vai ser Bonzinho:** na Sociedade Inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WUO, Andrea Soares. **Representações Sociais de Alunos e Professores sobre a Síndrome de Down.** 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1:**

Ofício nº. 132/2005 - Secretaria de Município da Educação de Santa Maria



ESTADO DO RIO GRANDE  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

Ofício nº 132/2005-SMEd

Santa Maria, 02 de maio de 2005.

Prezada Senhora:

Vimos, através deste, autorizar a realização da pesquisa "A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUIDOS NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR", junto às Escolas da Rede Municipal de Santa Maria, bem como fornecer os dados referentes aos nomes e endereços das escolas, conforme solicitado.

Atenciosamente,

  
Pedro Luiz Maboni,

Secretário de Município da Educação.

Ilma. Sra.  
Sabrina Fernandes de Castro,  
Mestranda PPGE,  
Centro de Educação,  
Universidade Federal de Santa Maria,  
Nesta Cidade.

MAM/DE/WAK

## **Anexo 2:**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mestranda:** Sabrina Fernandes de Castro

**Orientadora:** Soraia Napoleão Freitas

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **Sabrina Fernandes de Castro**, Educadora Especial e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, informar-lhe, que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR**, nas escolas municipais de Santa Maria que possuem alunos com síndrome de Down incluídos.

Esta pesquisa objetiva investigar as representações sociais dos professores que atuam na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental de alunos com síndrome de Down incluídos na classe comum do ensino regular, bem como identificar os fatores que a influenciam, a fim de verificar se as representações sociais interferem na efetivação da educação inclusiva.

A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da colaboração dos professores dessas escolas. Por esta razão, solicitamos a sua cooperação para este estudo.

Informamos que a sua participação neste estudo é livre. Caso queira participar, fique ciente que esta pesquisa consta de um questionário de identificação e de uma entrevista, onde constarão perguntas sobre o cotidiano dos alunos com síndrome de Down nas escolas regulares.

Deixamos claro o total sigilo e privacidade da identificação dos sujeitos (professores), e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios

para a comunidade, as escolas, os professores e alunos envolvidos no processo de inclusão.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa além de serem publicados na dissertação de mestrado poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto concordo com os procedimentos que serão realizados, participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas, gravações, filmagens, fotografias, apenas para a coleta de dados, não sendo possível a divulgação dessas imagens e a minha identificação.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do professor (sujeito da pesquisa)**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da mestrand**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da orientadora**

### **Anexo 3:**

#### **Questionário de Identificação e Possibilidades**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E POSSIBILIDADES**

Caro (a) professor (a):

Agora que você já leu o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* gostaríamos de salientar a sua importância para a efetivação desta pesquisa, por isso contamos com o seu compromisso e sua sinceridade nas respostas. O Objetivo deste questionário é, além da identificação, saber seu interesse e suas possibilidades para participação na pesquisa e marcar a entrevista.

Desde já agradecemos a sua participação.

**IDENTIFICAÇÃO:**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Sexo:

( ) Masculino ( ) Feminino

3) Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

4) Estado civil: \_\_\_\_\_

5) Tem filhos:

( ) Sim ( ) Não

Se sim, descreva-o (os): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO:**

1) Escolaridade (curso, instituição e ano de conclusão):

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

## **ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

- 1) Escola: \_\_\_\_\_
- 2) Série(s): \_\_\_\_\_
- 3) Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

## **ENTREVISTA:**

- 1) Dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_
- 2) Horas: \_\_\_\_\_
- 3) Local: \_\_\_\_\_

## **Anexo 4:**

### Roteiro de Entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Nome?
- 2) Há na família alguém com deficiência? Se sim; Qual o grau de parentesco? Qual a convivência? Qual o tipo de deficiência? Sexo? Qual a idade?

**FORMAÇÃO:**

- 1) Realiza cursos de aperfeiçoamento com que frequência?
- 2) Realiza ou realizou algum curso de aperfeiçoamento, atualização, extensão ou evento na área da educação especial?
- 3) Dentre os realizados destaque os mais importantes?
- 4) Fale de sua formação, ela interferiu de alguma forma em sua atuação profissional?
- 5) E na sua atuação com alunos incluídos?
- 6) Você gostaria de estudar melhor alguma temática dentro da educação especial? De que forma? Qual (is) temática (s)?
- 7) Você tem lido sobre educação especial? Cite algumas obras que leu ou está lendo:
- 8) Das publicações lidas, qual indicaria a seus colegas?

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

- 1) Já atuou em outra área (qual, período)?
- 2) Atualmente, tem mais de um emprego? Qual?
- 3) Atua em mais alguma escola? Qual escola? Qual(is) série(s)? Também tem alunos incluídos?
- 4) Em qual (is) turma (s) tem aluno (s) com síndrome de Down incluído (s)?
- 5) Caracterização desta(s) turma(s): Série, número de alunos, há outros alunos com necessidades especiais (aluno, idade, sexo, tipo de deficiência).

- 6) Há quanto tempo atua na área da Educação?
- 7) Há quanto tempo você tem alunos com síndrome de Down (SD) incluídos?
- 8) O conhecimento que você adquiriu para lidar com o aluno incluído advém de onde?

### **AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO:**

- 1) Você optou em trabalhar com esse aluno? Explique como isso se deu?
- 2) O que é inclusão para você?
- 3) Quais as suas ações para a efetivação da educação inclusiva?
- 4) O que você faz de diferente desde que iniciou seu trabalho com a inclusão de alunos com Síndrome de Down?
- 5) Você recebe (recebeu) algum tipo de apoio (orientação, capacitação) para trabalhar com os alunos incluídos?

### **TÓPICOS ESPECÍFICOS:**

- 1) Como são seus alunos?
- 2) Agora, especificamente, como é (são) seu(s) aluno(s) com síndrome de Down?
- 3) O que, para você, é síndrome de Down?
- 4) Como você caracteriza as pessoas com síndrome de Down?
- 5) Como você caracteriza seu aluno com síndrome de Down?
- 6) E os demais alunos como você os caracteriza?
- 7) Como você acha que se dá a aprendizagem de alunos com síndrome de Down?
- 8) Como é o desenvolvimento da aprendizagem de seu aluno com SD?
- 9) Como é feita a avaliação em sala de aula?
- 10) E para os alunos com SD?
- 11) Onde você acha que os alunos com síndrome de Down deveriam ser educados?
- 12) Para você, quais são os objetivos da inclusão dos alunos com SD?
- 13) Você é a favor ou contra a inclusão de alunos com síndrome de Down?
- 14) O que você acha da inclusão de alunos com síndrome de Down?
- 15) Você acredita que a inclusão favorece a educação das pessoas com SD?
- 16) Você acredita que a inclusão de alunos com SD favorece a educação das pessoas sem síndrome?
- 17) Você acha que o aluno com SD colabora ou atrapalha a sua sala de aula?

- 18) Para você quais as vantagens e desvantagens da inclusão desses alunos?
- 19) Como é a sua experiência com a inclusão de alunos com SD no ensino regular?
- 20) Como é a relação entre os alunos com síndrome de Down e os demais alunos?
- 21) O que, na sua opinião, poderia ser feito para melhorar a vida em geral dos alunos com síndrome de Down?
- 22) Você matricularia seu filho em uma sala com alunos com síndrome de Down?
- 23) Associe uma palavra a cada item relacionado abaixo:
  - 1- Síndrome de Down:
  - 2- Deficiência:
  - 3- Deficiência mental:
  - 4- Aluno com Síndrome de Down:
  - 5- Formação profissional:
  - 6- Atuação profissional:
  - 7- Inclusão:
  - 8- Sua sala de aula:
  - 9- Escola Inclusiva:
  - 10- Escola Especial:
  - 11- Educação Especial:

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

- 1) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesta entrevista: