



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Propostas para melhoria de práticas de educação inclusiva de uma aluna com síndrome de Down no ensino fundamental: um estudo de caso em Pedro do Rosário – Maranhão

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2022, Sandria Mendes Borges



Sandria Mendes Borges

Propostas para melhoria de práticas de educação inclusiva de uma aluna com síndrome de Down no ensino fundamental: um estudo de caso em Pedro do Rosário - Maranhão

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas Cognitivos e Motores, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Madalena Belo Silveira Baptista

Arguente: Professora Doutora Paula Maria Mendes Costa Neves

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Novembro, 2022.

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida e as graças concedidas a cada dia nas lutas para realização desse trabalho.

A toda minha família e irmãos que me deram força e incentivo para seguir essa caminhada rumo a mais uma graduação profissional em meu currículo escolar. Em especial a minha irmã Andria Mendes Borges entre todos quem mais me deu força.

Aos colegas de sala e amigos que no geral que contribuíram e encorajaram dando-me força e suporte para vencer mais uma batalha em minha vida.

Em especial, a amiga Lucilene da Conceição Teixeira Serra que foi companheira nos momentos bem difíceis e felizes. Aos meus queridos pais que estando velhinhos, mas na sua divina lucidez, torceram pelo meu sucesso. Amor incondicional.

Agradeço o apoio do Professor-Doutor José Antônio Maciel Pereira nesta trajetória acadêmica.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta tão sonhada realização em minha vida.

Título da Tese de Mestrado:

"Propostas para melhoria de práticas de educação inclusiva de uma aluna com síndrome de Down no ensino fundamental: um estudo de caso em Pedro do Rosário - Maranhão"

Resumo:

O presente trabalho estudou o ambiente considerado inclusivo no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, de nove anos, que cursa a terceira série do ensino fundamental em uma cidade no estado brasileiro do Maranhão. Nesse contexto, para atingir o objetivo proposto, utilizou-se a estrutura de um estudo de caso, com fundo qualitativo e descritivo, que consistiu na recolha da percepção de três professoras por meio de inquérito, duas do ensino regular e outra da sala de atendimento especial das escolas. Ainda foram relacionados o depoimento da mãe e as atividades das escolas com foco inclusivo em que a aluna esteve envolvida direta ou indiretamente, cujas observações foram anotadas no diário de bordo da pesquisadora. Os resultados da recolha de informações e dados foram confrontados com a literatura académica identificada, no período de 2020 a 2022, em duas plataformas portuguesas de trabalhos académicos (RENATES e RCAAP), que permitiram, a partir de práticas e percepções dos autores, uma visão sistémica pela ótica do que se vive de inclusão em Portugal do seu ambiente escolar em termos de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração. Sob este arcabouço, foram geradas recomendações de melhoria no ambiente inclusivo da aluna com foco na adaptação curricular e na ludicidade, envolvendo o Projeto Europeu T-21, uma maior sinergia entre a escola regular e a escola da sala de AEE, a conscientização da autoformação dos professores e identificação de carências por meio da Tabela Européia de Competências Digitais para Educadores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Síndrome Down, Maranhão, Recomendações.

Title

"Proposals to improve inclusive education practices of a student with Down Syndrome in elementary school: a case study in Pedro do Rosario - Maranhão"

Abstract: The present work studied the environment considered inclusive in the teaching and learning process of a nine-year-old child with Down Syndrome, who attends the third grade of elementary school in a city in the Brazilian state of Maranhão. In this context, to achieve the proposed objective, the structure of a case study was used, with a qualitative and descriptive background, which consisted of collecting the perception of three teachers through a survey, two from regular education and another from the service room schools especially. The mother's testimony and the activities of schools with an inclusive focus in which the student was directly or indirectly involved were also related, whose observations were noted in the researcher's logbook. The results of the collection of information and data were compared with the academic literature identified, in the period from 2020 to 2022, in two Portuguese platforms of academic works (RENATES and RCAAP), which allowed, based on the practices and perceptions of the authors, a vision systemic from the perspective of what is lived in Portugal as a result of the inclusion of its school environment in terms of its communication, mobility, control of its environment, learning, work and integration skills. Under this framework, recommendations were generated to improve the student's inclusive environment with a focus on curricular adaptation and playfulness, involving the European Project T-21, greater cooperation between the regular school and the AEE classroom school, the awareness of self-training of teachers and identification of needs through the European Table of Digital Competencies for Educators.

Keywords: Inclusive Education, Down Syndrome, Maranhão, Recommendations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo I: Enquadramento Teórico	8
1.1 Um breve resgate histórico da educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo	8
1.2 Na inclusão escolar há diversos desafios. Por que não os superar?	19
1.3 Educação de qualidade buscando melhorias para todos	25
1.4 A síndrome de down	30
1.5 A síndrome de down: construção de identidade pela Inclusão sob uma proposta lúdica	35
1.6 O papel do educador na atuação com crianças com síndrome de down	42
1.7 Adaptação curricular são necessárias? Por que não fazer?	44
1.8 O lúdico e a prática pedagógica	47
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	51
Capítulo II: Enquadramento Metodológico	52
2.1 Caracterização da pesquisa	52
2.2 Apresentação das instituições escolares como campo de trabalho	53
2.3 Descrição dos participantes da pesquisa	55
2.4 Seleção da bibliografia	57
2.5 Instrumentos de pesquisa e análise dos resultados	60
2.6 Trajetória Metodológica de Construção da Pesquisa	63
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	64
Capítulo III: Apresentação e discussão de resultados	65
3.1 Apresentação dos resultados	65
3.1.1 <i>Respostas dos professores</i>	65
3.1.2 <i>Ações desenvolvidas pela coordenação técnica da educação especial e inclusiva no município envolvendo a aluna</i>	67
CONCLUSÃO	85
Conclusão	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

Referências Bibliográficas

88

Lista de abreviaturas

1. AEE – Atendimento Educacional Especializado
2. AEPETI – Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
3. APA - *American Psychiatric Association*
4. APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
5. BNCC – Base Nacional Curricular Comum
6. CRAS – Conselho Regional de Ação Social
7. DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
8. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
9. EJA - Educação de Jovens e Adultos
10. EPAEE - Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
11. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
12. MA - Maranhão
13. NASF – Núcleo de Assistência à Saúde Familiar
14. NEE – Necessidade Educacional Especializada
15. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
16. PNEE - Política Nacional de Educação Especial
17. RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
18. RENAC - Registo Nacional de Anomalias Congénitas
19. RENATES – Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e de Doutoramentos Concluídos
20. SD - Síndrome de Down
21. SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação
22. TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
23. TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
24. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

FIGURA 1: INSTITUIÇÃO 1 OBJETO DE ESTUDO.....	54
FIGURA 2: INSTITUIÇÃO 2 OBJETO DE ESTUDO.....	55
FIGURA 3: DELINEAMENTO DO PROCESSO METODOLÓGICO.....	63

Lista de tabelas

TABELA 1: OBRAS ACADÉMICAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	59
TABELA 2: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 1.....	65
TABELA 3: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 2.....	65
TABELA 4: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 3.....	66
TABELA 5: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 4.....	66
TABELA 6: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 5.....	66
TABELA 7: COLETÂNEA DE RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 6.....	67

INTRODUÇÃO

Introdução

A sociedade deve ter energia própria para continuar a dinâmica evolutiva que vem de longo tempo, quando os cidadãos que apresentavam padrões de comportamento diferentes do padrão considerado normal, devido a restrições congênicas ou problemas existentes na vida eram colocados ao largo da vida social. Neste sentido, a inclusão no Brasil, em seu sentido mais amplo, pode ser considerada que teve o seu maior impulso no início na década de 90 do século passado, com aportes legais e políticos, como a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) e a Declaração Mundial de Salamanca e tem como princípio o direito à diferença.

Na perspectiva de que a diferença entre as pessoas existe e esta deve ser tratada dentro de um processo de inclusão social, tem-se a figura da educação inclusiva, onde todas as crianças devem aprender juntas em um modelo multifaces em que todos devem ser tomados como iguais pela sociedade por meio de um prisma de políticas e práticas sob um olhar especial devido a estas limitações.

Os desafios de uma educação inclusiva estão relacionados à qualidade para todos os alunos, na busca do acesso e permanência e de respostas educativas com modificações no processar rotineiro da escola. A Escola inclusiva é, em tese, a escola da diversidade, aberto a todos, na qual as diferenças são ressignificadas e os estudantes são vistos em sua singularidade, que envolve todos os participantes da unidade escolar, independentemente de funções. Assim, estabelecendo um trabalho conjunto entre direção, coordenação, professores da sala comum e sala de recurso que têm papel importante na construção e consolidação de uma escola inclusiva.

Neste sentido, o ingresso de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino tem sido um dos principais focos de discursões e pesquisas no cenário educacional brasileiro, sendo que estudos recentes buscam o foco de apresentar propostas de melhorias em instituições de ensino regulares que tratam de alunos com deficiência. Como exemplo, pode-se citar os recentes trabalhos de Costa (2022) para alunos com autismo e Reis (2022) para portadores de surdez.

Neste cenário, está enquadrado o grupo de crianças que nascem com a síndrome de Down (SD), também conhecida como trissomia 21 ou T21 (Takakura, 2021; Marino, 2021; Martins, 2020; Madeira, 2020; Braz et al., 2020), é resultado de uma modificação genética cromossômica, que causa a deficiência intelectual e diversas outras consequências aos seus organismos. Existem exames laboratoriais que permitem o seu diagnóstico durante a gravidez e a confirmação logo após o nascimento.

Segundo Marino (2021), a SD é considerada a mais frequente associada à deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual – DSM-5 (APA – 2014), sendo assim, responsável por cerca de 20% ou mais dos casos de déficits intelectuais existentes no mundo moderno. É ainda considerada a disfunção genética mais comum no Brasil e Rodrigues (2021, p. 38), referindo-se à literatura acadêmica, estima de “o SD apresenta uma incidência de 1 em cada 800 nascimentos e afeta aproximadamente 5,8 milhões de pessoas” no mundo, já Braz et al. (2020, p. 27) citam que “esta é uma das anomalias congénitas (AC) mais frequentes a nível mundial, afetando 1 em cada 750 nascimentos”. No caso da Europa, Busev (2021, p. 1), baseado, também, na literatura acadêmica, mostra que “desde 2015, foram comunicadas estimativas de prevalência da população com SD para a Europa de 4,9 por 10 000 indivíduos. O controle de crianças nascidas com SD na Europa, segundo Braz et al. (2020, p. 28) é realizado “desde 2011 que o Registo Nacional de Anomalias Congénitas (RENAC) contribui para a construção de indicadores consensualizados a nível europeu”, sendo que um destes indicadores mede, segundo os pesquisadores, “o efeito conjunto da gravidez tardia e o impacto das políticas de diagnóstico pré-natal no número de nascimentos vivos com síndrome de Down” (Braz et al., 2020, p. 28).

A SD vem sendo considerada, na maioria dos casos, um acidente genético, já que é difícil prevenir a sua ocorrência”, ou seja, não há culpados por essa condição de deficiência e não há nada que se possa fazer, antes ou durante a gravidez, que possa causar ou preveni-la. O prognóstico de vida tem melhorado a cada década, pois até 1950, a expectativa de vida era muito baixa, entre 18 aos 20 anos principalmente pelo desconhecimento acerca de suas particularidades e de como intervir para corrigir tais condições de comorbidade.

Por isto, a SD “é uma realidade social que exige adequação da própria sociedade” (Takakura, 2021, p. 5), o que se torna um tema desafiador para a ciência e diversos

pesquisadores académicos dedicam-se a investigações em busca de trazer à luz esclarecimentos e possíveis soluções que otimizem a abordagem inclusiva, haja vista que sua escolarização envolve ações complexas com necessidades de adaptações curriculares (Yamaguchi et al, 2022). Ademais, Matos et al. (2020, p. 17) entendem que devem ser buscadas soluções que “contribuirão para aumentar o conhecimento sobre cidadãos com SD e a inclusão social, desenvolvendo ambientes de engajamento de aprendizado” e a adaptação curricular e a ludicidade podem ajudar neste sentido. Ainda mais se for abordada a condição de formação para o mercado de trabalho, o que Corrêa et al. (2021, p. 171) defendem que tenham um foco específico para os alunos SD, onde “ressalta-se a importância do desenvolvimento de políticas voltadas à inclusão com vista ao fortalecimento de ações que favoreçam a entrada no mercado de trabalho de pessoas com deficiência”. Note-se o desafio de que as crianças com SD têm deficiência intelectual associada como característica do quadro, que pode apresentar-se em graus de prejuízos variáveis nos processos de interação com o ambiente em que estão inseridas. Por isto, a deficiência intelectual traz severas dificuldades no processo de aprendizado (Melo, Souza & Lima, 2020), sempre estará presente em pessoas com síndrome de Down, em graus diferentes de criança para criança (Brasil, 2012), principalmente, se o que alerta em relação a problemas de visão apontado por Sousa (2020, p. 2) ao defender que “a detecção precoce deve ser enfatizada junto dos Médicos de Família e dos Pediatras, para melhorar os resultados do desenvolvimento e funcionais das crianças”, terá como consequência mais uma dificuldade da criança com SD em lidar com o ambiente escolar.

Deste modo, a dissertação torna-se relevante no meio académico por identificar o ambiente de proposta de inclusão, com proposta de adaptação curricular com foco na ludicidade, em uma escola regular frente à proposta da inclusão da instituição, que minimizem o impacto de desafios ou otimizem de atividades para este tipo de aluno em sala de aula. Neste sentido, o trabalho se justifica pois trata de investigar as práticas da instituição no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes e no Centro Educacional José Mousinho, localizados no município de Pedro do Rosário, no estado brasileiro do Maranhão, , que se caracterizam como modelos de referência local comportando a maior demanda de crianças com necessidades educacionais.

Esta temática da dissertação toma ainda maior relevância regional ao se dimensionar que estas recomendações podem se tornar um vetor capaz de contribuir para a inclusão desta aluna de maneira satisfatória, desenvolvendo as habilidades sociais e funcionais não somente deste aluno, mas de outros que frequentam a mesma instituição escolar. Não se esquecendo, conseqüentemente, de incentivar a maior produtividade dos professores ao proporcionar ao aluno uma maior autonomia para a sua aprendizagem, o que, ao mesmo tempo. Considerando importante esse foco para que se retrate melhor o entendimento sobre aquilo que hoje seja visto como mera atuação nos diversos campos educacionais de uma instituição, portanto prestando um bom serviço à sociedade quando se trata de educação especial e seu público-alvo.

O presente trabalho acadêmico é resultado da inquietação da autora, que se considera como uma entusiasta pela inclusão da Educação, que toma forma como o desafiador e instigante pergunta de pesquisa, que “Como recomendar melhorias de práticas de inclusão no ambiente escolar de ensino fundamental de uma aluna com síndrome de Down na cidade de Pedro Rosário, no Estado do Maranhão?”

A pesquisa teve a sua parte de campo realizada por todo no mês de junho de 2021, por meio de aplicação de um questionário estruturado de perguntas abertas, feito diretamente por entrevista direta a três professores desta aluna, que buscaram adaptar as práticas pedagógicas a essa aluna desde o período remoto até períodos de rodízio.

Sob esta linha de pensamento, o presente trabalho possui o objetivo geral de descrever as percepções destes três docentes sobre as práticas inclusivas em que o aluno com SD está mergulhado para confrontá-las com a literatura acadêmica identificada sobre inclusão encontrada nos dois últimos anos em plataformas portuguesas para gerar recomendações práticas de melhoria no processo inclusivo da escola para que possam beneficiar o aluno, com uma abordagem do que se faz em Portugal.

Para tanto, os objetivos específicos que foram propostos para o seu atingimento foram:

- 1) Caracterizar a síndrome de Down em crianças com idade escolar.
- 2) Apresentar as percepções dos professores de uma escola do ensino regular do Município de Pedro do Rosário – MA, frente à contribuição, à funcionalidade e à

recomendação de práticas e intervenções diretas com foco na ludicidade e na adaptação curricular para a criança com síndrome de Down.

3) Confrontar as do ambiente inclusivo da criança com SD frente à literatura académica selecionada de Portugal para o tema.

Destaque-se que este trabalho académico é resultado de um considerável esforço da pesquisadora, pois teve a sua parte de campo em condições do isolamento social pandémico. E, de certo modo, a pandemia acabou por influenciar o modo das respostas das professores, bem como o modo em que foi construída. O termo portadores antigamente era muito usado, mas na atualidade não se usa, porém, nenhuma criança jovem ou adulto carrega sua deficiência como movimentação ela é especial e usamos com ou sem deficiência.

A dissertação é construída em uma estrutura capitular abaixo mencionada, onde são descritos, de modo sintético, os respectivos conteúdos:

1) Introdução: contempla o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a relevância, os procedimentos metodológicos e a sua estrutura.

2) Enquadramento Teórico: Apresentação da bibliografia selecionada nos anos de 2020, 2021 e 2022, apoiada por literatura académica de anos anteriores julgadas de grande contribuição para a Inclusão e síndrome de Down.

3) Enquadramento Metodológico: Apresenta-se a trajetória do método e suas características para a coleta de informações dos respondentes, aplicação da análise de conteúdo e evidências bibliográficas para a construção dos resultados.

4) Resultados e Discussão: Apresentação dos resultados do questionário submetido aos três docentes que compõem o grupo de respondentes e análise dos resultados, onde se discutem as suas percepções, em contraste à luz da literatura académica portuguesa selecionada sobre a síndrome de Down para o devido processo de geração das recomendações à escola objeto do estudo de caso.

5) Conclusões

6) Referências

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Neste capítulo, é visitado o tema da síndrome de Down à luz da literatura académica selecionada que será a inspiração das discussões, análises e resultados em prol da trazer a resposta da pergunta de pesquisa. Ao mesmo tempo, faz-se o uso de outros autores que contribuem decisivamente para a compreensão do enquadramento teórico da pesquisa.

1.1 Um breve resgate histórico da educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo

O contexto histórico da educação especial partir de conjunto de ações vistas de várias formas diferentes ao longo do tempo, que foram denominadas de fases e/ou períodos. Continuando nesse aspecto, situam-se quatro fases, sendo estas: extinção, segregação, integração e inclusão.

Na fase de extinção, as pessoas que apresentassem deficiências eram dizimadas, pois, como exemplo, Pimentel (2012) destaca que, na Grécia Antiga, os indivíduos com deficiência eram considerados como os seres de outros mundos, especificamente, como monstros. Assim, eram abandonados para morrer em ou seja, extintos, pois essa sociedade enaltecia o cidadão perfeito, com o corpo escultural, e com isso não permitiam imperfeições.

Um pouco mais tarde já na idade média essas pessoas eram vistas como fruto da relação entre a mulher e o demônio, mas permitiram direito à vida, mesmo sendo vistas como algo sobrenatural e mantidas isoladas da sociedade, sendo esta fase denominada de segregação. No Renascimento, elas eram retratadas em pinturas como algo grotesco anormal, pois era assim que elas eram vistas e, portanto, acabavam sendo isoladas dentro da sociedade.

Com avanços de estudos e pesquisas nessa área essas pessoas passaram a ser integradas na sociedade a fase chamada de integração, e a mais recente fase e a inclusão que surgiu com objetivo e princípios de promover a real participação dessas pessoas no contexto social e educacional, que podem ser citadas, como, por exemplo, em 1620, é editada na França a obra “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. No ano de 1770, na França, acontece o aparecimento da primeira instituição especializada na educação de

surdos pelo Abade Eppee, que alguns anos à frente inventou um método de comunicação com surdos através de sinais. Nesta mesma época, ocorre a invenção do método oral para ensinar os mundos a ler a falar por Heinecke, na Alemanha. No ano de 1784, ocorre a fundação em Paris do primeiro Instituto de trabalho com cegos, denominado Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Em 1817, acontece a fundação da primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos. Em 1829, Louis Braille, um jovem cego, inventa o método denominado sonografia e hoje conhecido como braile. Neste mesmo período, teve início em Munique (Alemanha) a educação dos deficientes físicos. No começo do século XIX, inicia-se na França o atendimento educacional aos deficientes mentais e, em alguns anos depois, Maria Montessori, médica italiana aprimora os métodos de trabalho com deficientes mentais e com crianças retardadas hoje síndrome de Down. Destaca-se que no ano de 1940, deu-se início das hoje denominadas Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, nos Estados Unidos.

Note-se que, no contexto mundial, principalmente europeu, com o que concorda Mazzota (2012) ao ajudar a entender toda essa trajetória sobre a história da educação especial no Brasil e no mundo, quando traça um panorama da história, a partir do contexto europeu e brasileiro, destacando que “foi na Europa onde os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (p. 17). Contudo, muitas dessas medidas educacionais ficaram pelo caminho do tempo somente na sua nomenclatura em propostas de políticas.

No que se refere ao campo de ação em todo mundo o trabalho se iniciou com os surdos e, posteriormente com os cegos. com medidas que foram divulgadas e aperfeiçoadas por todo mundo e, conseqüentemente, passaram a fazer parte da legislação onde essas pessoas teriam direito à cidadania por meio da Educação Inclusiva, nesta trajetória, destacamos alguns dos percursos.

Ainda, de acordo com Mazzota (2012), a história da educação especial é marcada por uma série de concepções errôneas, porém inseridas em um contexto histórico e social acerca da pessoa com deficiência. O autor destaca que essas concepções estavam ligadas ao sobrenatural, a procissão demoníaca, pois, “até o século XVIII, as noções a respeito da

deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para as noções realísticas”. (p. 16).

Ainda de acordo com o autor, a religião contribuiu para o olhar negativo perante a sociedade, pois naquela época, a sociedade tinha uma visão de que as pessoas com deficiência eram imperfeitas, impuras, não sendo a semelhança de Deus, como os outros indivíduos que eram perfeitos na concepção divina.

No Brasil, tais movimentos nesta linha de pensamento de cuidar do diferente, deu-se no início do século XVII. Isto aconteceu por uma série de fatores que vão desde o atraso cultural sofrido pela colonização até o descaso em relação a esses seres humanos. Assim, por volta do ano de 1726, em Salvador, surgiu a primeira roda de esporte, que era uma forma de facilitar a entrada de crianças com alguma deficiência para serem educadas e alimentadas já que os próprios pais as recusavam. Alguns anos depois, essa iniciativa surgiu também no Rio de Janeiro e em São Paulo, nos respectivos anos de 1738 e 1825, geralmente, quem ministrava essa roda de esportes eram as irmãs da caridade que vinham de outras províncias.

Em termos educacionais, Ferreira (2006) mostra que as primeiras instituições especiais que surgiram foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos fundado em 1854, fundado por D. Pedro II, atual Instituto Benjamim Constant e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. No contexto educacional brasileiro, as iniciativas deram-se efetivamente a partir do século XIX. Quando começaram a surgir organizações voltadas para essa área, de caráter segregacionista.

O quanto se foi mudando na relação que a sociedade cuidar das pessoas com necessidades especiais, porém depois de muitos esforços de estudos dos nossos antepassados para os dias atuais houve algum efeito. Alguns anos mais tarde, também registrados atendimento a deficientes mentais e asilos e hospitais. Somente no fim do século XIX, muitos autores, baseados nos trabalhos do doutor Desiré Magloide Bourneville, começaram a abordar uma possível existência de atendimento na rede regular.

No início do século XX, mais precisamente na década de 30, o governo passou a contribuir parcialmente com educação especial, colaborando com as entidades filantrópicas, pois antes a maior parte dos atendimentos para essa área era ofertadas por instituições.

Somente a partir dos anos 50 que outras deficiências começaram a ganhar espaço na sociedade. No ano de 1954, surgiu a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e, desde então passou a crescer o número de escolas especiais.

No fim dos anos de 1960 A educação integrada começou a ganhar voz, como retrata Ferreira (2006):

A educação especial brasileira concentrou-se, até anos de 1960 em iniciativas mais localizadas e, no âmbito escolar bastante restritas as instituições especializadas públicas ou, principalmente privadas. As classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva e acompanhavam atentamente a expansão do ensino primário e de seus problemas [...]. A partir do final dos anos de 1960 e de modo mais destacado nos anos de 1970 as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. (p. 87).

Seguindo-se por outras demonstrações de preocupação com os deficientes, existe uma grande quantidade de legislação amparando a inclusão, que desaguam na Constituição Federal, promulgada em 1988, a qual legitima em seu art. 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado, e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Em complementação à Constituição, a lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em cujo art. 10, destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Já o art. 20 desta legislação, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial o qual em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considera:

I- Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II- Os fatores socioambiental, psicológicos e pessoais;

III- A limitação no desempenho de atividade;

IV- A restrição de participação.

2º O poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

O Capítulo IV, que se refere ao direito à educação, em seu artigo 27 afirma que:

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

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No Brasil temos a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que em seu artigo 2º define que:

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

Atualmente, o Brasil vem discutindo a base Nacional Curricular Comum, sendo uma das discussões a educação especial na perspectiva inclusiva. Neste documento o direito das pessoas com deficiência à educação efetiva- se mediante a igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem promovendo oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana, na busca da eliminação das barreiras e investindo em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral.

Os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades a organização e oferta de medidas, participação e autonomia dos estudantes com deficiência, com vistas a atender a meta de inclusão plena.

Considerando que a educação especial é modalidade transversal a cada etapa modalidade, e seguimento da Educação Básica, de caráter complementar, deve integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade.

Dentro das instituições escolares temos o projeto político pedagógico o qual deve conter aspectos referentes a acessibilidade, comunicação, informação (comunicação oral, escrita, e sinalizada, materiais pedagógicos acessíveis; tradução e interpretação da Libras) e software e hardware que atendam tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços. Em outras palavras, como o foco na prática inclusiva, torna-se importante destacar que “as habilidades de comunicação oral devem serem trabalhadas de forma integrada na sala de aula” (Monteiro et al., 2020, p. 111).

O capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) trata da educação especial. O art. 58 entende por educação:

A modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os serviços de apoio especializados deverão existir na escola regular, a fim de atender a peculiaridade da clientela de Educação Especial.

As leis que amparam as demais deficiências estão incluídas todos com alunos e jovens com uma das deficiências intelectuais como síndrome de Down, porém com sua capacidade de socialização e um grande potencial de aprendizagem.

Como, por exemplo, a necessidade de leis serem executadas em Portugal, baseia-se na Constituição da República Portuguesa do ano de 2005, que aborda, em seu artigo 13, o princípio da igualdade, especificando que todos os cidadãos tenham a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. No art. 2, estabelece que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções, política ou ideológicas, instrução, situação econômica, condição social ou orientação sexual.

No artigo 71, trata dos cidadãos portadores de deficiência física ou mental, que devem gozar plenamente de direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais forem considerados incapacitados. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência e de apoio a suas famílias (Alonso, 2013) e desenvolver uma pedagogia que sensibilizem a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles além de assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutor. Vale destacar que, na história da humanidade, inicialmente, quando se falava em inclusão pensava-se apenas em pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual. Com o passar dos tempos foi mudando um pouco este cenário e foi surgindo a necessidade de buscar alternativas para as diversas características de pessoas

consideradas com necessidades Educativas Especiais (NEE), o que trouxe uma grande diversidade de terminologia em relação à inclusão e deparamos a cada dia com mais especialidades em relação à temática.

O Decreto Lei nº 03/2008, em Portugal, que dispõe sobre o programa Educativo Individual (PEI), o qual conta de identificação pessoal, histórico escolar, conclusão de relatório de avaliação e das adequações no processo de ensino e de aprendizagem, com metas, estratégias, recursos e a forma de avaliação (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017).

Na atualidade, o Decreto Lei nº 54/2018, de 6 de julho tem o seu destaque, por apresentar o programa do governo Constitucional de Portugal estabelecendo com uma das prioridades da ação governativa para a escola inclusiva.

O decreto diz que.

(...) aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Está prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas possibilidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade; contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Esse mesmo decreto, no art. 3, enumera os princípios orientadores da educação inclusiva, sendo eles:

- a) Educabilidade universal, assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento indicativo.;

- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos tenha acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferência através de uma abordagem multi nível
- e) Flexibilidade, e gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possam responder às singularidades de cada um.
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação a participação e a informação relativamente a todos os aspectos do processo educativo do seu educando.
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pela entidade e instituição cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

As medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, sendo que os artigos 8º, 9º e 10º nos esclarecem sobre as medidas.

O artigo 8º refere-se às medidas universais.

1- As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2- Consideram-se medidas universais, entre outros:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3- As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo o que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

O decreto – lei ,em seu artigo 9º, relata sobre as medidas seletivas.

1- As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2- Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial

3- A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação, das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico pedagógico.

4- As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5- Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

No artigo 1º, estabelece as medidas consideradas como adicionais:

1- As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e a inclusão.

2- A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8º e 9º.

3- A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidência e constar do relatório técnico pedagógico.

4- Consideram-se medidas adicionais:

a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;

b) As adaptações curriculares significativas;

c) O plano individual de transição;

d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5- A aplicação de medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e matérias de aprendizagem sendo preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6- A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais realizadas pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico – pedagógico.

7- As medidas adicionais são operacionalizadas como os recursos materiais e humanos disponíveis na escola privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8- Quando a operacionalização das medidas prevista no número 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

O decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho vem garantir o direito dos alunos a uma educação que proporcione a participação de todos incluindo a família.

Os pais ou responsáveis têm direito de participar das reuniões da equipe multidisciplinar, da elaboração do relatório técnico-pedagógico, de acompanhar a definição e a implementação das medidas a aplicar, a participar da elaboração e da avaliação de programa educativo individual, receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual e do plano individual de transição, solicitar a revisão do programa educativo individual, consultar o processo individual do seu filho ou educando e ter acesso à informação compreensível relativa a educação de seu filho ou educando (p. 15).

Já os deveres dos pais são, pelo mesmo decreto:

Cooperar com os professores no desempenho de sua missão pedagógica, ou com outros agentes educativos, em especial na implantação de medidas de suporte a aprendizagem, disponibilizar toda a informação relevante para efeito de determinação de medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando, respeitar a autonomia pessoal do aluno do seu filho educando, nomeadamente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferenciais, fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual e solicitar junto da escola informação sobre o processo educativo do seu educando (p. 15).

Dessa forma, é a forma mais certa de se ter uma aprendizagem especial especializada onde todos se envolvem e os mais beneficiados são os alunos e seus familiares tornando assim sociáveis e futuros pensadores e defensores dos seus direitos e conhecedores dos seus deveres.

É preciso romper com algumas situações para que se possa avançar em relação à inclusão. Quando pensamos em desenvolvimento, temos que ter em mente que este ocorre na entrega, ou seja, na totalidade dos aspectos físicos, emocionais, comportamentais cognitivos e culturais.

A concepção da criança relaciona-se ao papel que ela ocupa dentro da família e da sociedade, sob um resultado da interação entre os fatores biológicos e os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos da história humana. Neste contexto, a criança passa a ser reconhecida como objeto de estudo da ciência para que seja compreendida por todo o seu desenvolvimento.

Graças a diversas leis que existem, atualmente, por vários países, que contribuem para que alunos com necessidade educacional especializada, dentre eles com síndrome de

Down, não sejam mais vistos como monstros e sofram tantas discriminações. Em outras épocas passadas, como no século XVIII, por exemplo, não serviam para viverem em sociedade e, sim, excluídos à margem dela.

1.2 Na inclusão escolar há diversos desafios. Por que não os superar?

A Declaração Universal de Direitos Humanos faz referência à educação inclusiva considerando que todas as crianças sejam incluídas em todos os sentidos, não apenas na teoria. Isso significa, portanto, o respeito aos princípios de segurança, não discriminação, inclusão social, coerência, horizontalidade interdependência, multiculturalidade, participação política, gênero, reivindicações e responsabilidade partilhada.

A Educação para todos visa às escolas inclusivas buscarem combater as atitudes que podem ser discriminatórias, criando comunidade acolhedoras, construindo sua sociedade inclusiva, compreendendo que é na educação a efetivação da participação da comunidade para o desenvolvimento humano e não pode ser vista só como o direito ou privilégio de alguns. Por isso, a escola inclusiva deve ser uma escola em que todos aprendem numa cultura de respeito pelo que cada um e, sabe e pode, sendo este o ponto de partida a ser seguido (Braga, 2020). Assim, envolvendo o apoio a cada criança com sentido de pertença, participação e acesso a oportunidades contínuas, ela torna-se reconhecida e valorizada pela sua contribuição para sociedade.

Quando se fala de inclusão em uma instituição regular para de alunos com síndrome de Down, sempre, esta estará dedicada sob um cuidado especial, com o parâmetro facilitador de que são crianças dóceis e que gostam de ser cuidadas, por mais que tenham deficiência intelectual, o que ajuda na capacidade de se desenvolverem e se socializarem entre os demais. Em relação ao professor, é importante que este tenha em mente que não há um manual padrão sobre como lidar com a criança com Necessidade Educativa Especial, posto que cada criança é única. Consequentemente, não se pode seguir um modelo para todos, sendo preciso desenvolver programas específicos que atendam às necessidades de cada indivíduo.

Sendo assim, é importante conhecer como o aluno se desenvolve, ou seja, o significativo não é a deficiência em si mesma, não o que falta, mas como se apresenta como insumo

para o seu processo de desenvolvimento. Por outras palavras, a sociedade deve apoiar em situações de como o aluno interage com o mundo, como organiza as mediações que possibilitam a sua aprendizagem, a participação, a internalização dos papéis vividos, as concepções que têm de si mesmo e a sua história de vida. (Aranha, 2004).

Neste sentido, é preciso garantir a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento, sendo que o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para atingir o desenvolvimento ainda não alcançado pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos a partir daquilo que ele já sabe e desafiando-o para o que ele ainda não sabe. Por conseguinte, é na escola que os sujeitos irão se apropriar dos conhecimentos científicos, dos conceitos, princípios e objetivos da educação articulados ao desenvolvimento da cultura, dos valores éticos e socialização e de construção de conhecimento como espaço de socialização e de construção de conhecimentos no âmbito do diálogo enfrentando inclusive as diferentes visões de mundo. (Braga, 2020).

A Inclusão não abrange só o aspecto da aprendizagem, avança na permissão de um desenvolvimento social, emocional e psicológico da criança com deficiência que garantam a sua comunicação com a sociedade. Por isso, existem autores, como, por exemplo, Monteiro et al. (2020, p. 112), que reforçam que “o desenvolvimento da competência de comunicação na criança é fundamental, uma vez que está em causa a formação do ser social e a criação da sua personalidade é ela própria um processo social”. Nesta ótica, esta percepção nos leva a entender que o processo de inclusão escolar é um desafio que contempla a realização efetiva de práticas pedagógicas dos profissionais, considerando as particularidades do aluno com o seu processo de aprendizagem pessoal e sua relação com a sociedade, dentro do conceito de uma educação especializada. Neste momento, torna-se importante apresentar o conceito de educação especial que possui maior conexão com o pensamento da pesquisadora e, por efeito, foi adotado nesta dissertação, sendo o definido por Mazzota (2012), que a entende como:

Modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos

educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (p. 11).

Sob o foco desta definição da educação especial, é necessário adentrar mais a fundo no conceito de inclusão, pois é, de fato, um tema muito extenso, por apresentar um desafio permanente de abranger aspectos mais complexos de nossa organização social. Nesta ótica, pelo relacionamento atual, estamos dentro de um processo que deveriam ter ações com propostas de inclusão, mas que podem se tornar de exclusão. Por outras palavras, vivemos, constantemente, em um ambiente onde sempre há a necessidade de superação, pois torna-se um processo que envolve o homem por inteiro na sociedade e suas relações com o outro. Por isso, a inclusão envolve a sociedade, a família e a escola e não há inclusão fora de nós próprios e da nossa atitude racional.

A educação inclusiva deve ser a que busca abranger todos os excluídos de uma educação básica e de qualidade, principalmente, aqueles que são alvos de estigmas sociais como, por exemplo, negros, migrantes, pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem refugiados, membro de outras religiões etc.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994) na perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se que esta:

assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. (p. 9)

No contexto mundial, o princípio da inclusão passou, então, ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo de educação de um movimento global denominado inclusão social. Esta abordagem implicaria a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na

qual todos conquistariam uma cidadania, onde a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. Este movimento caminhou paralelo às questões da educação comum, pois havia uma luta pela defesa da inclusão de pessoas com deficiência por parte das famílias e por diversos profissionais da área.

O movimento mundial pela inclusão iniciando pela escola não é uma ação política, cultural e social ou pedagógica independente. Ao contrário, foi desencadeada de modo sinérgico em defesa do direito de todos os estudantes têm de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Ainda que não aprendamos somente na escola, não podemos esquecer de que a educação formal das pessoas, que precisa de uma sólida formação básica dos conteúdos científicos, bem como de valores, direitos e deveres e princípios éticos para a formação da cidadania. Como consequência, torna-se uma pessoa melhor preparada que pode se envolver na política, na participação de movimentos que venham a proteger seus direitos contra a opressão, fazendo dele, assim, um ser crítico e sociável.

Olhando-se para o Brasil, a LDBEN lei 9.394, promulgada em 1996, por sua vez, mudou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento. Por outro lado, no que tange ao atendimento especializado, a referida lei só faz uma menção a ele no inciso III do artigo 59, quando versa a respeito da formação adequada dos professores que trabalharão com estudantes com deficiência. Verifica-se, ainda, que no texto da referida lei, não há uma uniformidade de uso quanto aos termos utilizados para definir o atendimento, pois navega-se por um dito atendimento educacional especializado, atendimento especializado ou serviços de apoio especializado, que parecem definir o mesmo tipo de serviço quando se realiza a leitura do documento. Em termos práticos, para o entendimento da política e para que esse atendimento especializado exista, é necessário que seja desenvolvida uma equipe qualificada com profissionais para que possam fazer um atendimento de qualidade, até, as vezes, em domicílio ou em lugares de difícil acesso, em apoio aos pais de alunos com baixa condição econômica.

Embora amplie a concepção de educação especial, no que diz respeito à realização do AEE complementar e suplementar a escolarização, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica tornam evidente que a educação especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, o que dá a margem para a ação das

escolas e instituições especializados. Essa figura da substituição, de acordo com o texto da política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não fomenta a emergência de uma política de educação na rede de ensino.

Ademais, o Decreto nº 7.611/11 revogou o anterior nº 6.571, sendo que, em particular, apresentou alguns pontos que tensão em determinados aspectos de seu texto e deu margem a diversos questionamentos e dúvidas por parte de vários segmentos que atuam na educação especial neste país. Os pontos nevrálgicos que deram origem a tais tensões parecer estar relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela educação especial, principalmente, no que se refere aos pontos de oferta de serviços, caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização e financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial. Em suma, poderia ser entendido que o decreto garantiu prerrogativa às instituições privadas no que tange à oferta do AEE, bem com a caráter substitutivo da modalidade.

1.3 Educação de qualidade buscando melhorias para todos

Na perspectiva da diferença, entende-se que as deficiências em pessoas podem estimular um sentido de que aquele que não se enquadra no padrão de normalidade está fadado a ter uma menor posição social. Contudo, dentro de determinado grupo ou sociedade, diversas características próprias igualam e outras, tornam as pessoas diferentes ao mesmo tempo. Esse movimento é semelhante ao que vivemos dentro dos grupos dos quais participamos por esta ou aquela característica nos iguala, outras nos diferenciam.

Não é possível deixar de reforçar a visão histórica para entender o outro enquanto diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas, sim, buscar alternativas para que haja a comunicação, promovendo a interação e o desenvolvimento coletivo. Os sentimentos e as atitudes frente à deficiência foram regados pela ambivalência e pela contradição em cada momento histórico, o que hoje nos mostra o quanto a sociedade pode ser injusta com seus próprios membros. Destaque-se que, com a ajuda das religiões, conquistaram os status de pessoas humanas, porém, ainda, retiradas do convívio social dos demais. Neste momento, foram segregadas em instituições, seguindo-se de um período de normalização, mas, ainda colocadas à parte, com o caráter assistencialista e

terapêutico. Destaque-se que o grande avanço de estudos e criação de novas legislações ocorreu em prol da educação inclusiva no intuito de melhorar a qualidade do ensino aprendizagem e os valores educacionais em função dos seus direitos adquiridos no decorrer dos tempos.

A educação especial se tornou, então, um instrumento de seletividade social, impedindo os estudantes de conviver com os pares de sua idade cronológica e, com isso os historiadores fixaram a década de 1970 como o período de institucionalização da educação especial no Brasil. Portanto, passou-se a atender a democratização do ensino à medida que ampliava oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares.

Nas últimas décadas, a Educação do EPAEE voltou-se para participação em escolas de ensino comum. A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) trouxe algumas diretrizes a respeito da democratização brasileira. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiências deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Ademais, garante o direito ao atendimento especializado, assumindo formalmente os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em adição, introduziu, no país, uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder, com objetivo fundamental da promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Assim, a contemporaneidade foi marcada pelo avanço técnico e científico que permitiu o rompimento de concepções anteriores acerca da deficiência e a busca por esclarecimento, causas e origem das deficiências considerando o reconhecimento da pessoa humana, suas expressões e capacidades. A educação com o direito de todos é definida no artigo 205 da Constituição, que garante pelo desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A educação como direito de todos, deixa como dever do Estado e da família serem os promotores da educação que, por sua vez, são incentivados com a colaboração da sociedade. Neste sentido, de respeito à educação para todos, o artigo 206, inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Pela importância, o artigo 208 definiu, também, como crime o ato de: “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa a inscrição de estudantes em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar decisões para implantar os recursos e processos necessários para garantir melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Portanto, cabe ao município mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto de suas necessidades em todas as áreas de atenção pública.

Em um processo de evolução, a Constituição desencadeou novas diretrizes e bases da educação nacional para outras novas leis infraconstitucionais que passaram a considerar a diferença como constituinte do princípio da pluralidade. Condizente com este compromisso, o Brasil aprovou no mesmo ano a lei 8.069, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Pela primeira vez, colocou-se a criança e o adolescente como sujeitos de direito, assegurando a todos, conforme corrobora o art. 53, o direito à “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Ainda, estabelece como dever do Estado, determinado no artigo 54, que “o ensino fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”, bem como o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse sentido, documentos com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil e no mundo. Ao ser signatário, o Brasil se comprometeu com o alcance dos seus objetivos propostos que visam a transformação dos sistemas educacionais mais inclusivos. Ademais, quase sempre é dada à educação, de maneira mais incisiva, a incumbência de provocar mudanças no comportamento da sociedade, em virtude da função formadora e socializadora do conhecimento. Afinada com tais princípios, está a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que

destaca e reforça a educação especial, enquanto modalidade de Educação escolar para o EPAEE, deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes o atendimento de suas necessidades por meio de currículo, métodos, recursos e organização específica. Por outro lado, para aqueles que não atingiram o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, deve existir uma abordagem para a aceleração de seus estudos, bem como aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, na Guatemala, aconteceu a “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência” (Convenção da Guatemala, 1999) aprovada pelo decreto 3.956 em 2001. Os governos partícipes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e as liberdades fundamentais que os demais cidadãos. Entre os direitos está o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanando da dignidade e da igualdade que são inerentes à todo ser humano. Outro ponto importante foi a definição do termo deficiência, significando qualquer restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida duraria causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Ainda em 1999, com o objetivo de orientar os profissionais da educação no processo de ajuste para educar na diversidade, foram elaborados os parâmetros curriculares como estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.

Reafirmando os princípios da educação inclusiva previsto na LDBEN de 1996 em 14 de setembro de 2001, instituída pela resolução CNBE/CEB nº 02/ 2001 são divulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Elas ampliam o caráter da educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar na escolarização regular. Representam, a bem da verdade, um avanço na perspectiva da universalização do ensino, como um marco da atenção à diversidade na educação brasileira, quando ratificam a obrigatoriedade da matrícula de todos os estudantes.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Como parte de uma escola voltada para a diversidade, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve ser traduzida em práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados com a diferença como possibilidade de compreender a relação eu/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito.

Essa percepção defende que o conhecimento e a convivência com a diferença atuem como promotores de uma ultrapassagem da prática rotuladora, eliminatória da aprendizagem dos preconceitos historicamente construídos em relação ao EPAEE na perspectiva da educação inclusiva. Esses pressupostos requerem a revisão na definição e na conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. A nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante e na sua constituição como sujeito.

Reconhecidamente, o atendimento da legislação pertinente, com relação às diretrizes oficiais relacionadas à implementação de programas de educação inclusiva, impõe demarcações conceituais que, em última instância, consideram as diferenças humanas em termos de distintas condições físicas, intelectuais, sensoriais, comportamentais e socioculturais. É oportuno destacar que as ações de movimentos sociais já eliminaram ou minimizaram muitas barreiras para promover e ampliar os direitos humanos de grupos sociais vulneráveis. Apesar disso, ainda persiste a desigualdade traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, imprescindível para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania.

Do mesmo modo, pode-se dizer que os direitos já foram conquistados na legislação, pois vale destacar que o Brasil é um dos países que mais possuem leis para garantir os direitos de todos os cidadãos. Desse modo, é preciso atentar para que a construção deste arcabouço de direitos, continue pautada em princípios éticos como respeito à diversidade e à igualdade de direito, ou seja, um conjunto de práticas sempre a ser perseguido pela sociedade.

Muitas vezes, direitos humanos suscitam debates e conflitos de entendimento entre os estudiosos da área em algumas situações as interpretações de como efetivar um direito. Por exemplo, Oliveira (2007) entende que o filósofo Norberto Bobbio enfatiza que os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.

Em síntese, a legislação tem sido apontada em diversos países com um elemento muito importante para a garantia dos direitos e contribui também para minimizar atitudes preconceituosas. Todavia, precisamos lembrar que os direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, a bem da verdade, não haveria a necessidade de tantas leis específicas para determinadas populações, se as leis comuns que se destinam a todas as pessoas fossem cumpridas plenamente.

1.4 A síndrome de down

O registro antropológico mais antigo da síndrome de Down (SD) deriva das escavações de um crânio saxônico datando no século VII, apresentando possíveis modificações estruturais vistas com frequência em crianças com síndrome de Down. Há relatos de descobertas muito antigas, sendo importante ressaltar que, antes do trabalho de Down, já existiam pessoas em busca de descobrir algo sobre a síndrome que hoje se sabe com ajuda encontrada de estudos no intuito de desvendar nessa deficiência intelectual. Como, por exemplo, podem ser citadas as primeiras apresentações de características de crianças com síndrome de Down descritas no ano de 1838 por Jean Esquirol e, no ano de 1846, por Edouard Sequin, quando ambos destacaram traços de uma paciente que se equiparava ao quadro da síndrome, porém, recebeu denominação de idiotia furfurácea.

Contudo, em termos de estudo científico aceito pela comunidade acadêmica, a SD foi descrita no ano de 1866 em um trabalho publicado pelo médico inglês, John Langdon Down (Carvalho, 2020; Rodrigues, 2021), que descreveu algumas características de crianças com uma síndrome específica, que descreveu as características de um grupo heterogêneo de indivíduos que apresentavam um comprometimento intelectual (Burcev, 2021). Inicialmente, foi denominada de doença da idiotia mongólica, devido a suas

características físicas parecidas com o povo da Mongólia, e, posteriormente, veio a ser conhecida como síndrome de Down em homenagem ao referido médico britânico (Pueschel, 2011).

John Down merece o crédito pela descrição de característica clássica desta condição assim distinguindo estas crianças de outras com deficiência mental, em particular aquelas com cretinismo (uma desordem congênita). Assim a grande contribuição de Down foi seu reconhecimento das características físicas e sua descrição da condição como entidade distinta e separada (Pueschel, 2011). Por outras palavras, o contributo de John Down foi o marco para diversas outras ocorrerem por parte de pessoas que pesquisaram e estudaram (e ainda estudam...) a SD, para que hoje tivéssemos relatos ao longo dos tempos sobre crianças com esta síndrome e como foi percorrido da sua descoberta até os tempos atuais.

Segundo Pueschel (2011), não há registro precisos sobre a pessoas com Síndrome de Down antes do século XIX. Em decorrência disso, existiam pouca divulgação acerca das descobertas médicas, bem como o pouco interesse de pesquisadores em estudar deficiências e transtornos genéticos, pois esse período estava voltado para o foco de doenças ligadas a infecções e à desnutrição.

É conhecida como Trissomia 21 ou uma anomalia genética T21 (Marino, 2021), pois a SD se caracteriza por um conjunto de malformações causadas no cromossomo 21 que altera a formação de vários órgãos desde o início da formação do feto. Isto, consequentemente, determina a presença de anormalidades e características especiais muito semelhantes e comuns em pessoas com SD como, por exemplo, a característica física típica que traz uma grande semelhança entre si.

Normalmente, apresentam-se em nossas células 23 pares de cromossomos, somando ao todo 46 cromossomos. Crianças com SD, como descrito anteriormente, tem 47 cromossomos, pois tem três cópias do cromossomo 21, ao invés de duas. O que este cromossomo extra provocará no organismo varia de acordo com a extensão dessa cópia da genética familiar da criança, além de fatores ambientais e outras tantas probabilidades (Brasil, 2012).

Cerca de 95% de todos os pacientes com SD possuem trissomia do cromossomo 21, resultado da não-disjunção meiótica do par de cromossomo 21. Este erro meiótico responsável pela trissomia geralmente ocorre durante a meiose materna (cerca de 90% dos casos), predominantemente, todas as alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21. Pessoas com SD possuem características bem marcantes que os distinguem das outras, como, por exemplo, o crânio que se desenvolve com certas anormalidades (Marino, 2021), o que se torna visível pelo formato da face que possui um leve achatamento que dá uma característica arredondada da cabeça e “apresentam geralmente um volume cerebral reduzido relativamente a indivíduos saudáveis” (Rodrigues, 2021, p. 40). Os ossos são mais delgados e o fechamento das fontanelas é comum, primeira divisão meiótica, aproximadamente 10% dos casos ocorrem na meiose paterna, geralmente na segunda divisão meiótica. Em virtude do risco aumentado da SD para mães mais velhas, uma possibilidade óbvia é um modelo do ovócito velho tem sido sugerido que, quanto mais o ovócito está envelhecido, maior será a chance de ocorrer erro durante a disjunção dos cromossomos. Por outras palavras, ovócitos velhos podem ser menos hábeis em superar a suscetibilidade à não disjunção estabelecida pela maquinaria da recombinação.

Cerca de 4% dos pacientes com SD têm 46 cromossomos, com uma translocação robertsoniana envolvendo o cromossomo 21Q e o braço longo de em outro cromossomo acrocêntrico (geralmente o cromossomo 14 ou 22) (Braz et al., 2020). A pessoa com translocação robertsoniana, envolvendo o cromossomo 14 e 21, tem apenas 45 cromossomos, um cromossomo 14 e um cromossomo 21 são perdidos e substituídos pelo cromossomo translocado (Rodrigues, 2021). Diferentemente da trissomia 21 padrão, a SD com translocação não evidencia relação como a idade materna, mas há uma recorrência relativamente alta com as famílias nas quais um dos pais, especialmente, a mãe é um portador de translocação. Por essa razão, o cariótipo dos pais e, possivelmente, dos irmãos, é essencial antes de fornecer uma informação genética acurada, pois a identificação do cromossomo com translocação 21Q é um cromossomo composto de dois braços longos do cromossomo 21 (Sousa, 2020).

Cerca de 2% dos pacientes com SD são mosaicos, geralmente, têm um cariótipo formado por uma população de células normais ou com trissomia 21, cujo fenótipo pode ser mais

branco do que de uma trissomia 21 típica, porém há uma ampla variabilidade de fenótipos entre pacientes mosaicos, possivelmente, refletindo a proporção variável de células com T21 no embrião durante o início do desenvolvimento. Estes pacientes identificados como mosaicos de SD provavelmente representam os casos clinicamente mais severos, porque pessoas levemente afetadas têm menor probabilidade de serem coriotipadas. Embora a base cromossômica da SD esteja clara, a causa da anormalidade cromossômica ainda é pouco entendida (Braz et al., 2020). O alto percentual de casos de trissomia do 21 em que o gameta anormal se origina durante a primeira divisão meiótica materna é a causa de base (Rodrigues, 2021).

Muito raramente, a SD é diagnosticada em um paciente em que apenas o braço longo do cromossomo 21 está triplicada, em um paciente com SD, com anormalidade cromossômica não visível cito geneticamente ainda mais raramente identificado. Estes pacientes são de particular interesse, porque eles podem mostrar qual região cromossômica 21 é provavelmente responsável por componentes específicos do fenótipo da SD e quais regiões podem ser triplicadas sem causar aquele aspecto do fenótipo. Estes pacientes são de particular interesse, porque podem mostrar qual região cromossômica 21 é provavelmente responsável por componentes específicos do fenótipo da SD e quais regiões podem ser triplicadas sem causar aquele aspecto do fenótipo (Marino, 2021).

Uma marcante característica deste modelo é que o evento etiológico, que leva o nascimento de uma criança com SD hoje, pode ter ocorrido há 35 ou 40 anos, quando a mãe da criança era ela própria um feto, cujos ovócitos primários estavam na prófase da primeira divisão meiótica. Contudo, para Piato (2009, p. 85) “não se conhece com precisão os mecanismos da disjunção que causa a SD, mas está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer raça, nem nenhuma relação do nível cultural, social, ambiental, econômico, etc.”. Entende-se que existe uma maior probabilidade da presença do SD em relação à idade materna, isto é, mais frequente a partir dos 35 anos, quando os riscos de se gestar um bebê com SD aumenta de forma progressiva (Marino, 2021). Este quadro se confirma na visão de Braz et al. (2020, p. 28) que apresentam dados da literatura acadêmica que corroboram a “constatação de que a prevalência de síndrome de Down se mantém superior no grupo etário com idade ≥ 35 anos”. Assim, a idade materna pode ter alguma influência do nascimento crianças com SD, não obstante de que

entre as mães mais jovens, o fato também ocorre. Contudo, note-se que a idade acima de 35, torna-se por si, um fator de risco na gravidez, com a consequência de que essas mães devem ser acompanhadas sistematicamente com mais frequência e, portanto, o diagnóstico de SD nesta fase é mais elevado do que nas mães com idade abaixo de 35 anos. Em paralelo com a SD, algumas doenças comórbidas se estabelecem e podem agravar esse quadro em níveis diversos de gravidade, não apenas pela condição síndrome, mas, principalmente, pela junção de outras situações patológicas que potencializam as dificuldades manifestadas, acarretando que “o percurso de vida destes indivíduos é extensamente complexo” na opinião de Rodrigues (2021, p. 40).

Em termos de fenótipos, destacam-se os olhos arredondados em virtude da presença de pregas nas pálpebras, que em geral são bem menores em tamanho, o que Sousa (2020, p. 2) alerta para a consequência de que “têm maior risco de deficiência visual, portanto a avaliação oftalmológica deve ser incluída na sua avaliação médica de rotina”; as mãos apresentam uma única prega na palma, em vez de duas como é o mais comum nas demais pessoas e, por final, membros superiores e membros inferiores em geral mais curtos em relação ao tamanho do tronco. Acrescentam-se a constituição de uma língua protusa, apresentando-se maior do que o normal pela flacidez muscular e a tendência aos tônus musculares mais fracos, por hipotonia muscular difusa ou pela flacidez muscular generalizada. Esse padrão muscular de hipotomia generalizada é um dos principais responsáveis por algumas dificuldades psicomotoras, especialmente, para o planejamento motor, além da maior vulnerabilidade para luxações ou subluxações (Serrano, 2013). Além deste conjunto de problemas, pessoas com SD tem maior risco de apresentar alguns problemas respiratórios recorrentes, refluxo esofágico, quadros de otites recorrentes, alterações do sono com as apneias do sono e disfunções da tireoide. Isso explica o fato de serem propensas a sobrepeso ou obesidade, além de outras condições comórbidas. Crianças, jovens e adultos com SD têm características físicas semelhantes e estão sujeitos a associação de diversos outros transtornos do neurodesenvolvimento, como, por exemplo o transtorno de Espectro do Autismo (TEA) (Duarte et al., 2016).

Adicione-se a todo este quadro a possibilidade de que surjam casos de obstrução das vias respiratórias durante o sono, trauma por compressão da medula espinhal, endocardite,

problemas oculares, frequentes infecções auditivas e maiores riscos para outras infecções, ou até mesmo perda da audição, obstrução gastrointestinal, fraqueza dos ossos da parte superior do pescoço. Acrescente-se que Rodrigues (2021, p. 26) traz o alerta de “um crescente número de casos de demência em portadores de SD e a dificuldade de diagnóstico da doença nestes indivíduos”. Ainda podem ser associados a esse quadro sintômico, uma variação em suas manifestações de criança para criança, ou seja, cada caso de SD é único em sua apresentação e os sintomas e os sinais podem ser leves moderados ou severos, portanto, não existe um padrão específico para suas manifestações. Contudo, algumas pessoas com SD apresentam todas estas características ou condições, enquanto outras não, o que mostra uma concepção não cristalizada, ainda presente em relação a SD e suas características, de que todos se desenvolveriam da mesma forma, apresentando as mesmas características, incapacidades e limitações orgânicas, motoras e cognitivas (Marino, 2021).

Todos estes problemas de saúde, incluindo-se os emocionais, dificultam o aprendizado, que se justificariam pelo próprio quadro da SD, pois “ao nível do neurodesenvolvimento, as crianças apresentam deficiência intelectual, atraso de desenvolvimento e perturbações linguísticas” (Burcev, 2021, p. 1). Adicionando-se aos comprometimentos já citados, também, sofrem o distúrbio do processamento auditivo, “dada a deficiência intelectual subjacente a estes indivíduos”. (Rodrigues, 2021, p. 45), pois possuem complexidade em ocasião e interpretação as frases ouvidas. Assim, em síntese, considerando que “a criança com T21 pode apresentar um grau mais ou menos alto de déficit intelectual” (Marino, 2021), possui um tempo de aprendizagem mais lento se comparar com os outros. Esta situação tem realce, principalmente, na infância, pois essa dificuldade é bastante percebida nas escolas durante o processo de alfabetização (Braz et al., 2020).

1.5 A síndrome de down: construção de identidade pela Inclusão sob uma proposta lúdica

É claro que a gestação de mães cria várias expectativas de vinda um bebê com saúde e que venha dentro da normalidade vigente, ou seja, um possível nascimento de uma criança com alguma síndrome requer uma preparação especial para receber uma criança

com estas características. Alguns anos atrás, as mães não eram acompanhadas na gestação, pois não sabiam que poderiam gerar um filho com SD, ou seja, só eram informadas após o nascimento com as características fenotípicas visíveis. Esta situação potencializava o sentimento de pesar da mãe, conforme identificado em casos encontrados na revisão sistemática de literatura académica realizada por Lima Fº et al. (2021). Em adição, Finkelstein (2021, p. 73) mostra a dificuldade noticiar para o fato para a mãe, ao advogar a necessidade de apoio psicológico a ser provido, pela existência de um “conflito intrapessoal diante da notícia da SD costuma ser nomeado por profissionais de psicologia de luto simbólico referente ao filho imaginário diante do filho real”.

Com o grande número de exames que existem hoje em pleno século XXI, dentro de um diagnóstico pré-natal que “oferece um conjunto de procedimentos não invasivos [...] e invasivos[...] que permitem avaliar a probabilidade, ou diagnosticar, se um embrião ou um feto está afetado por uma anomalia congênita” (Braz et al., 2020, p. 27). Sendo que podem ser citados, o exame bioquímico e a ultrassonografia, os quais permitem a indicação ou descoberta de algumas síndromes, inclusive a SD, mesmo com o feto ainda na barriga, pois existem problemas que podem ser diagnosticados antes do nascimento. Por conseguinte, para os dias atuais, através de acompanhamento de profissionais da saúde, as gestantes devem realizar consultas mensais no programa de pré-natal, podem monitorar seus bebês através do avanço da tecnologia e com o possível suporte da medicina no uso de sua prática para poder determinar a probabilidade do nascimento de uma criança com SD.

Dentro do universo da proposta inclusiva, merece destaque o papel das famílias, já que a descoberta de algo diferente em um filho, faz com que a família perceba que algo não vai bem, pois, na visão de Finkelstein (2021, p. 79) “acontece uma rutura abrupta nesse processo de elaboração e adaptação levando a um conflito que será vivido de forma intrapessoal e interpessoal” no âmbito familiar. Por outras palavras, muitos pais vivem o sentimento de culpa, fracasso, frustração, medo, angústia, defesa, receio das críticas e ainda justificam todos os atos dos filhos. Torna-se importante ressaltar que a descoberta de problemas na criança quando percebido no ato do nascimento ou na gestação torna mais fácil de tomada muitas decisões e fazer assim uma intervenção no tempo necessário (Rodrigues, 2021).

Este tipo de notícia tem um maior impacto, quando a família é de classe social de baixa renda e não tem conhecimento da deficiência do filho, como se verifica na revisão integrativa da literatura académica realizada por Lima Fo et al. (2021). Por isto, é fundamental a ação do poder público, como, por exemplo, por ações identificadas no relatório de Simões (2018, p. 27), que mostra a importância da intervenção pública para “a atribuição de benefícios em espécie ou de natureza pecuniária, no que diz respeito ao apoio alimentar e à atribuição de auxílios económicos, e, ainda, no desenvolvimento da componente de apoio à família”. É fácil entender que, com a existência deste tipo de benefício, como consequência, torna-se mais fácil buscar ajuda especializada e procurar órgãos responsáveis na tentativa de amenizar a situação e buscar diagnósticos.

A intervenção precoce desde o nascimento ou antes do exame sempre será o momento para acompanhamento de profissionais que possam potencializar seu desenvolvimento na educação no convívio familiar, pessoal e profissional tornando-se um ser humano feliz na vida e na sociedade. Por outras palavras, se desde o pré-natal, que “é realizado para determinar a possível presença no embrião de uma condição patológica” (Marino, 2021, p. 4), a família já soubesse que seu filho terá chance de ter alguma síndrome, o acompanhamento de profissionais como psicólogo aos pais, por exemplo, torna-se mais eficiente. Isto se justifica pela mãe que já estará conscientizada sobre o risco e a aceitação pode ser menos doloroso para toda família de que mulheres mais jovens geram mais filhos e, também, pela influência do diagnóstico pré-natal, que, assim, cumpre a sua função de apoio aos pais com filhos com anormalidades congênitas, o que pode ser traduzido, para o solo europeu, em uma conclusão de Braz et al. (2020, p. 30) “tendo-se verificado um impacto positivo das políticas de diagnóstico pré-natal na vigilância da gravidez”. Em adição, o entendimento de Rodrigues (2021, p. 38), corrobora que “os progressos alcançados no âmbito da medicina permitem, atualmente, uma disponibilidade de diagnóstico pré-natal superior, bem como permitem o acesso à opção de interrupção da gravidez”. Por outro lado, este tipo de decisão extrema parece vir tomando a sua importância na sociedade, pois o estudo de Braz et al. (2020, p. 30), mostra que os “relatórios periódicos do RENAC sugerem que uma grande proporção de gravidez com esta situação clínica é interrompida”.

Quando nasce uma criança com SD, a deficiência dificulta que ela mesma se encontre a criança que existe por trás desta síndrome, impedindo-a de enxergar a relação de normalidade e a necessária identificação com a sociedade em que está inserida. No momento do nascimento, esta identidade fica já prejudicada por meio da deficiência, que se antepõe ao de paradigma da normalidade social vigente (Faria, 2020). No entanto, por trás da deficiência, há uma criança que necessita da mesma coisa de todas as crianças: alguém brinque com ela, que aproveite a brincadeira, que tome conta dela, que a valorize, pois ela está submetida aos mesmos princípios básicos de todas as crianças para sua constituição como sujeito psíquico (Böhm, 2015).

A criança com SD, como qualquer outra, constrói sua identidade com base na percepção de si mesma e no que recebe dos demais. Quando se trata de uma criança que nasce em família com baixa condição econômica e cultural, com pouco conhecimento da deficiência, acarreta que, em geral, toda a carga de responsabilidade recaia sobre as mães, deixando a elas a difícil condição de cuidar e desenvolver essa criança. Esta situação leva Faria (2020, p. 138) a sugerir que, por consequência, “essas mulheres assumem, na maioria das vezes de forma naturalizada, papéis que deveriam ser desempenhados pelo Estado, pelas organizações privadas e pela sociedade em geral”.

Navegando-se pelo desafio da inclusão, pode-se considerar que a palavra incluir significa abranger, compreender e somar, sendo estes significados norteadores quando se pensar em pessoas com deficiência. Por outras palavras, significa trazer para perto, dar a ela o direito de ter as mesmas experiências e aceitar o diferente e aprender com ele na visão de mundo que ele possui. Neste contexto, a escola assume um papel de um canal de mudança, portanto, a inclusão de crianças com SD na rede regular de ensino pode ser um começo para outras transformações, não somente de pensamentos, mas de atitudes. É importante se discutir esse assunto, pois a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência e, como resultado, incluir crianças deficientes nada mais é do que cumprir o desejo de uma sociedade (Marino, 2021). Sob esta ótica, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabelece que é dever do Estado garantir atendimento educacional de pessoas com deficiência, preferencialmente, rede regular de ensino.

.

Esta abordagem do atendimento educacional, garante um espaço pelo ensino especial que pode ser estimulado com o uso do lúdico, que por sua vez, deve sempre estar na prática pedagógica, pois incentiva uma melhor aprendizagem. Acrescente-se que, desde o início da vida, a criança interage com o mundo que a cerca a fim de conhecer, fazer parte e se desenvolver na interação com ele. Com isso, em um dos componentes principais para o desenvolvimento da criança integralmente é o ato de brincar, que teve concepções diferentes ao longo da história. Durante a idade média os jogos eram vistos como algo demoníaco e pecaminoso sendo determinado como perda de tempo. Anos mais tarde, no Renascimento, ao jogo foi atribuído a função de divertimento e de distração para as massas de pessoas, apontando as práticas lúdicas como uma compensação para situações de dor e dificuldades experimentadas com frequência por populações habituados a viver em tempos de miséria. Mais recentemente, essa visão foi alterada e passou a ser vista como algo prazeroso e necessário, o que possibilita o desenvolvimento e habilidades para o indivíduo. O brincar está intimamente ligado à palavra lúdico, que surgiu no latim *lūdus* e significa diversão, ou seja, entende-se por brincar toda aquela ação que prioriza a imaginação, a criatividade, o prazer, a diversão e proporcionam momentos de entretenimento, pois, segundo provérbio popular, todo mundo tem sempre uma criança dentro de si quando adulto, que deve ser sempre motivada.

Partindo desse ponto, a motivação aliada à interação com o meio resulta no reconhecimento das culturas distintas e, conseqüentemente, reconstrói os valores que irão proporcionar uma melhor atuação como cidadão no contexto social, como aborda Kishimoto (2010) ao comentar:

“que a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e outros adultos. Ela descobre um contexto com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e regras, depois que aprende pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.” (p. 2)

Por este raciocínio, percebe-se o papel do lúdico como fator imprescindível no processo de formação humana, que mediante essa união entre motivação e estímulos, motiva o indivíduo a desenvolver as suas percepções multifuncionais. O ato de brincar pode ser subdividido em três tipos de ações: o jogo, o brinquedo, e a brincadeira (Crespo, 2017). Apesar de serem diferentes, elas se interligam em sua funcionalidade e, principalmente, permitem a construção e conexões das habilidades cognitivas, psicológicas mentais, motoras e sociais envolvendo prazer, criatividade e desenvolvimento específico (Böhm, 2015). Sobre as ações do brincar, Kishimoto (2010) ainda traz a percepção de que o jogo implica um conjunto de regras oriundo de um determinado contexto social, diferenciando-se do brinquedo que possibilita uma interação livre da criação, sem a necessidade de regras e a brincadeira representa a concretização das ações, das regras estabelecidas no jogo.

Partindo dessa compreensão percebe-se que o jogo e a brincadeira são voltados para o coletivo, ou seja, tem que haver uma cooperação de ambas as partes (Crespo, 2017) e, por isso, há uma necessidade de regras a serem cumpridas a fim de o resultado final. Por conseguinte, para que haja um convívio salutar em eventos de fundo lúdicos, objetiva-se na criança algumas habilidades a serem a construídas como a autonomia, o raciocínio lógico, o equilíbrio e um bom entendimento entre ganhar e perder e, sobretudo, que nem sempre se ganha.

Em contrapartida, o jogo representa uma ação concreta, sendo necessário um conjunto de regras mais específicos e, na brincadeira, as regras são flexíveis, podendo ser modificada de acordo com cada contexto sociocultural. Já, com relação ao uso do brinquedo é uma ação que pode ser desenvolvida de forma individual entre a criança e o objetivo, em que não existem regras. Como resultado, fica a critério da criança como ministrar a ação e objetiva-se na criança algumas habilidades como a imaginação, a autonomia, a criatividade, entre outros (Marino, 2021).

Conforme Fortuna (2012)

[...] que vítima o jogo, engendrando seu status rebaixado perante as demais atividades, e a sua não seriedade, o prazer que implica, sua improdutividade". Ou seja, por ser algo livre as escolas acabam renegando da sua grade curricular e

colocando apenas uma hora do intervalo sem nenhuma finalidade pedagógica e muitas vezes seus recursos materiais nem são utilizados. (p. 15).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de uma reorganização no que diz respeito às finalidades da utilização do brincar no âmbito escolar, tendo em vista que, ao se trabalhar de forma significativa na escola, as atividades lúdicas proporcionam a construção de conhecimentos, habilidades e potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Adiciona, ainda, Fortuna (2012, p. 10):

Uma escola ludicamente inspirada é aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ser do professor e no papel do aluno. Nessa escola, convive-se com a autoridade, com o imponderável. O professor renuncia a centralização, a onisciência, e ao controle onipotente e reconhece a importância de que a criança tenha uma postura ativa nas situações de aprendizagem. A espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Deste modo, fica evidente que o professor deve organizar sua prática pedagógica, com uma intencionalidade levando em conta os objetivos propostos no ensino, mas ressaltando que este deve possibilitar a liberdade para que o aluno desenvolva sua criatividade no ambiente escolar. Consequentemente, as construções estabelecidas nesses espaços serão levadas para os diversos contextos vivenciados ao longo da vida que devem prevalecer em um contexto que envolva a boa saúde, tanto mental, quanto física. Neste contexto, a atividade física não deve ser esquecida, pois Burcev (2021, p. 1) mostra “a eficácia do treino de resistência dos membros inferiores na melhoria da força muscular e do equilíbrio em crianças com Síndrome de Down”, confirmando a utilidade de exercícios especializados que podem ser ministrados nas instituições de ensino. Neste pensamento, converge a afirmação de Marino (2021, p. 22), de que “estas crianças apresentam inúmeros problemas físicos e pouca atividade física”. Adicione-se que, a mesma percepção da importância para portadores de SD é identificada em Cerqueira (2020, p. 39), que aponta uma outra função da atividade física planejada para alunos com SD, pois mostra que “nas disciplinas de movimento e educação física a estratégia utilizada

foi a de realização das tarefas propostas a pares, que a meu ver, promove a cooperação e a participação de ambos”. Carvalho (2020) corrobora esta conclusão, ao definir em modelagem estatística para dois grupos de alunos com SD submetidos a programas diferentes de desenvolvimento de capacidades motoras que “ambos os programas foram, igualmente, benéficos para capacidades sociais e de autoestima, uma vez que os participantes mostraram-se mais confiantes das suas capacidades e satisfeitos pela participação no estudo”. Em uma proposta de política de benefícios, Marino (2021, p. 3), por sua vez, advoga que uma abordagem mais ampla com “a criação de programas de atenção preventiva à saúde destas crianças contribui para a melhoria dos resultados gerais e da qualidade de vida”. Esta dinâmica pode ser complementada por uma intervenção precoce com exercícios específicos, como, por exemplo, encontrada na pesquisa de Ribeiro (2020), que desenvolveu um estudo sistemático da literatura académica sobre o melhor momento em que a fisioterapia deveria ser iniciada para crianças com SD.

1.6 O papel do educador na atuação com crianças com síndrome de down

Atualmente, por meio de programas, leis e documentos, ou mesmo políticas definidas no exterior, como, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017), a inclusão ganhou força para ser inserida dentro da escola e, com isso, a demanda de crianças com NEE aumentou passando a ser obrigatório nas instituições de ensino. Quando se fala em educação, é notável a presença de vários sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Dentre esses sujeitos, destaca-se o professor como aliado importante no desenvolvimento de crianças, principalmente as que possuem SD.

A partir dessa necessidade, torna-se fundamental uma melhor qualificação docente e reconhecimento para atender essas crianças; pois independente de sua necessidade, o aluno precisará de um mediador para se adaptar e acomodar-se ao ambiente escolar. E esse mediador sempre será o professor, pois é o divisor de águas na vida educacional e social de uma criança, porém é formador de opinião e deve sempre buscar qualificação para atuar em salas com qualquer que sejam os alunos.

Para que ocorra uma boa adaptação das crianças com SD ou outros NEE, é fundamental que o professor do ensino regular tenha boa qualificação e parceria com um profissional especializado a fim de atender às necessidades e às potencialidades que cada um apresenta. Juntos, tanto o professor do ensino regular quanto o professor especializado, propiciam aos alunos com SD habilidades distintas que ajudam a contribuir a cidadania dessas crianças. Outro aliado do educador é o lúdico, pois, por intermédio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança poderá ter um desenvolvimento por completo, aliando-se ao prazer de divertimento que elas provocam, tendo em vista que o professor do AEE apresenta funções específicas que venham contribuir com a atuação no contexto do ensino regular sendo estas.

Estas principais funções do professor, em relação ao seu aluno, podem ser apontadas como definir a elaboração, execução e avaliação do plano de AEE; o cronograma e das atividades, a organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis e o ensino e desenvolvimento das atividades próprias, tais como, libras, braile, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos, informática acessível; comunicação alternativa e ampliada, atividade de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. Ademais, ainda deve realizar o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares, como apresenta a revisão sistemática da literatura acadêmica realizada por Melo, Souza e Lima (2020). Não somente isto, mas aumentando a complexidade da função de docente de alunos com NSE, realizando a articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino e, por final, realizar a orientação dos professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos utilizados pelos alunos, bem como a Interface com as áreas de saúde, assistência, trabalho e outras.

É de grande importância que o professor precisa ter manejo de sala, qualificação, habilidade e compromisso com o que faz, mas também é necessário que ele seja flexível e paciente em relação a forma de aprendizagem dos alunos com SD, pois ele precisa entender a individualidade e as necessidades que cada criança apresenta para, assim atingir os objetivos propostos. Neste sentido, detalhe-se a observação de Rodrigues

(2021, p. 9) que realça “que não se deve perder a oportunidade de desenvolver a educação para a promoção da saúde para o bem dos seus alunos”.

A profissão docente é constituída por saberes relacionados aos aspectos disciplinares, curriculares, científicos, pedagógicos e outros oriundos das experiências da ação docente. No que diz respeito aos saberes disciplinares são conhecimentos provenientes das disciplinas, integradas ao ensino universitário que irão influenciar na forma do professor ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos. Juntamente com os pais participando e incentivando para uma aprendizagem de qualidade, os professores mandam para casa diversas atividades de recreação, construção na tentativa de melhor qualificar a aluna.

Adicione-se que, deve existir uma preparação da criança para o ingresso escolar, pois, por mais que pessoas com SD possuam dificuldade intelectual, deve ser estimulada a sua capacidade diante das atividades que conseguem realizar, como, por exemplo, ter a oralidade desenvolvida, já que tendem a ter dificuldade em articular frases que estão no seu cognitivo. Note-se que a oralidade dessas pessoas, apesar de comprometida, pode ser amenizada, sendo indicado que realizem tratamentos com fonoaudiólogo que desde a infância, o que já seria uma grande mais valia para o professor em sala de aula.

1.7 Adaptação curricular são necessárias? Por que não fazer?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram, inicialmente, muito usados como norteamento de adaptação curricular em nosso país, onde as instâncias estaduais e municipais até federais, os seguiam como norte e suas coletâneas. O PCN era tida como linha de desenvolver e nortear professores, diretores e coordenadores para buscarem melhores ensino e aprendizagem para seus alunos. Atualmente, deu lugar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de indicações de uma nova perspectiva de ensino nos tempos em que a tecnologia avança, professores e os alunos se adaptam a acompanhar formas mais eficazes para nossa educação nos tempos em que passamos e que podemos usar novos recursos. Neste contexto brasileiro, em conformidade com os princípios da educação inclusiva e com os dispositivos legais, foram elaboradas e publicadas diversas orientações em termos de referências e diretrizes pedagógicas, no

sentido de subsidiar os sistemas educacionais, pois, o processo de construção de escolas inclusivas envolve dimensões políticas administrativas e pedagógicas.

O currículo é uma dessas dimensões e as adaptações curriculares aparecem como estratégia para que sejam atendidos os princípios de uma escola para todos. As condições para a aprendizagem devem ser apresentadas e favorecidas por uma proposta de ensino em um só contexto escolar, buscando atender as peculiaridades educacionais de cada educando. As adaptações curriculares podem ser compreendidas com vias de acesso ao currículo ou na visão de Vygotsky (2015), como caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender ao conhecimento escolar. Nesta ótica, é preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, bem como o seu ritmo e tempo de aprendizagem. Os conceitos de adaptações curriculares, portanto, devem ser entendidos como uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível em suas diferentes instâncias. Não deve ter o sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas, de torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas que atendam às necessidades individuais, favorecendo o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e à construção de conhecimentos.

Seguindo Moreira et al. (2021), percebe-se que a unidade escolar só se caracteriza enquanto escola inclusiva for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Assim, alguns dos principais aspectos devem mudar no processo de transformação de escola como o meio social, a mentalidade da comunidade escolar das famílias e de estudantes, pois constituem fatores decisivos para uma escola inclusiva. Nesse direcionamento, as adaptações no currículo podem ser entendidas como estratégias didático-pedagógica que contemplem a diversidade questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos estudantes com deficiência que encontram distantes da apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo de ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos os estudantes. Assim:

As adaptações curriculares [...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações,

podem ser consideradas com a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se em um único âmbito curricular; o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instruções educativas para responder as necessidades dos alunos. (Sousa, 2015, p. 10).

Buscando a associação entre currículo e diversidade, é possível afirmar que os currículos e as práticas educacionais mais próximos do trato positivo da diversidade são aqueles que consideram a educação como processo demarcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio. Assim, o currículo tem um caráter político e histórico, o qual envolve relações sociais e os educandos devem ser sujeitos centrais da ação educativa. A diversidade, enquanto construção histórica, social e cultural das diferenças, questiona a organização da Educação, da escola e dos movimentos sociais em que o direito à educação está diretamente relacionado ao direito à diferença.

Mais recentemente, a inclusão foi conceituada como postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, na busca por recursos necessários para ultrapassá-la, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Atualmente, vários desafios encontram-se colocados no processo de alfabetização, da educação de estudantes com NEE. Dentre tais desafios, cumpre destacar adequação de práticas de ensino considerando a maneira de ensinar a esses estudantes os conteúdos para aqueles que estão em sala de aula. Como espaço inclusivo, a escola deve ter por desafio o sucesso de todos os estudantes sem exceção, bem como o reconhecimento da

diversidade que os constitui, respondendo a cada um de acordo com sua singularidades e necessidades.

Por esta visão, faz-se necessária uma reestruturação escolar para que as ações pedagógicas contribuam para a aprendizagem de cada aluno, considerando a avaliação das ações implementadas para a retomada de direção. A inclusão, então, pressupõe que a escola deve-se ajustar todas as crianças que desejam matricula-se, em vez de esperar que determinada criança com deficiência se ajuste a escola. Nesse contexto, para garantir a educação inclusiva como qualidade, é necessário garantir um conjunto de recursos e estratégias e pessoas, que devem ser organizadas e disponibilizadas nas escolas.

No campo pedagógico, ainda que elaborado anteriormente à atual política, o PCN realça o objetivo de preconizar a atenção à diversidade da comunidade escolar, baseando-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender às necessidades particulares de aprendizagem do estudante com NEE. Neste sentido, o pensamento de Aranha (2004) indica que a educação por si só deve, sempre, priorizar todos os alunos de maneira prazerosa e igualitária. Esta proposta tenta incluir, da melhor maneira possível, qualquer indivíduo na sociedade dentro da zona de justiça e dentro dos padrões educacionais onde se encontram os cidadãos.

1.8 O lúdico e a prática pedagógica

O lúdico na educação infantil tem por função transformar a realidade da criança para algo mais ameno e prazeroso, contribuindo para uma melhor visão de mundo e construção da sua personalidade, que são fatores preponderantes para o desenvolvimento de habilidades específicas. Nessa perspectiva, fica evidente que, para o desenvolvimento dessas habilidades para a relação social inclusiva, é necessária uma relação saudável com um meio amigável onde “se torna necessário o uso da linguagem para apreensão dos conteúdos e para o intercâmbio de informações – interações.” (Monteiro et al., 2020, p. 112).

A interação do contexto social proporciona o desenvolvimento cognitivo que, conforme Vygotsky (2015), ocorre a partir da influência que motive da criança com o ambiente, que

no caso, fica como função das pessoas e das regras sociais com quem a criança tem contato regularmente. Dentro dessa teoria, aborda-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que significa a diferenciação entre o desenvolvimento da criança feita por si só e o desenvolvimento da criança com orientação. Já se adiante que, pode ser destacado que as crianças conseguem evoluir muito mais com ajuda de terceiros do que sozinha.

Nesse sentido, a relação com o meio é fator importante no desenvolvimento integral da criança e, a partir desse contato, influenciará na forma como ela compreende o mundo e se socializa com ele. Por este modo, ocorrerá a mediação por meio de estímulos, que acarretará a construção da cooperação social e, com isso, haverá uma superação do egocentrismo, como diz Fortuna (2012, p. 9) “que as interações que o brincar oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo”, ou seja, o estímulo contribui para que as crianças não se tornem seres isolados e, conseqüentemente isolado, adultos não sociáveis. Mas, deve-se considerar a importância da escolha e utilização das atividades lúdicas com crianças, em função da qualidade e da quantidade de estímulos que serão aplicados, pois de forma exagerada acarretará o efeito contrário ao desejado, havendo a necessidade de ser buscado um equilíbrio. (Crespo, 2017).

Em relação ao desenvolvimento motor, o brincar contribui para o aperfeiçoamento da coordenação motora, que significa o controle dos músculos para realizar ações que podem ser chamadas de movimentos motrizes. Dentro da motricidade, existem dois tipos de coordenação motora a fina e a grossa. A coordenação motora fina é entendida como o conjunto de movimentos dos pequenos músculos do corpo, que coordenam o pegar, escrever, desenhar, dentre outros. Já, a coordenação motora grossa é entendida como o conjunto de movimentos dos músculos maiores do corpo, que possibilitam ações tais como, por exemplo, pular, correr, dançar e escalar. Nesse aspecto, afirma-se a relevância e necessidade do ato de brincar, pois proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural agradável. Isto é uma das necessidades básicas da criança, essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Fica claro que, brincando, as potencialidades das crianças serão despertadas naturalmente e de uma forma agradável, tornando-se algo prazeroso para a criança construir a sua autonomia social. Sendo, assim, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento de inter-relação com o mundo social, criando, vínculos afetuosos com o próximo. A autonomia é uma característica de grande relevância, que pode ser construída pelas brincadeiras e faz de conta, nas quais a criança assume um papel de alguém ou algo na qual ela se espelha, podendo ajudar na construção de sua personalidade em sua visão de mundo.

Vale ressaltar que o brincar é um componente facilitador na aprendizagem dos conhecimentos sistemáticos pedagógicos e recreativos. A interação desses dois aspectos pode resultar na construção de um indivíduo com características reflexivas. Como aborda Bohm (2015).

Muitos professores e profissionais da área da educação relatam que as crianças aprendem mais e de forma mais rápida quando envolve jogos ou brincadeiras no processo educativo, sendo este um fator bastante relevante para a atuação e planejamento das atividades educacionais e que devem ser aderidos pela educação de forma geral.(p. 6)

Assim, a ludicidade propicia um aumento da criatividade a partir da imaginação e estimulam o raciocínio e a concentração. Devido às diversas contribuições que o lúdico pode proporcionar as todas as crianças, é necessário que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras sejam inseridos dentro da escola com a finalidade de ampliação de conhecimentos de forma prazerosa e a capacidade de enfrentar desafios. De acordo com Sousa (2015):

O brincar é a forma natural pela qual as crianças se expressam, pois elas levam a sua vida a brincar, a imaginar situações, a recriar vivências e a explorar o mundo à sua volta. Para tal, muitas vezes utilizam o brinquedo, este é um objeto que pode ter um significado e objetivo definido, como pode ser algo que a criança

imagina, podendo também dar uma nova utilidade a um determinado objeto. (p. 34).

A maioria das brincadeiras contribui para que uma pessoa adulta tenha na infância a raiz de suas decisões e determinações a serem tornadas no decorrer de sua vida. (Faria, 2020). Como exemplo de atividades lúdicas, podem ser citadas, a brincadeira de roda, as cantigas de rodas, contação de histórias, quebra cabeça, jogo de memória, brinquedo de montar, bola ao cesto e boliche

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo II: Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, apresenta-se o caminho metodológico norteador e as características gerais da pesquisa realizada com um grupo de três docentes que lecionam em uma escola privada de ensino regular, onde é atendida a criança SD. Em outras palavras, serão apresentados os métodos e as dinâmicas usadas com uma aluna com SD para uma melhor obtenção de informações e realização de análise das contribuições dos participantes do estudo acerca das atividades adaptadas de modo lúdico no desenvolvimento cognitivo e social da criança com SD no contexto do ensino fundamental inclusivo.

Sob esta ótica realizou-se a construção do arcabouço que trouxe os resultados analisados e discutidos para a resposta à pergunta de pesquisa, bem como atingimento aos objetivos geral e específicos. Neste sentido, a metodologia ocupa o lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas, sendo apresentadas regras de estratégias utilizadas em sala de ensino regular e em sala de atendimento pelo sujeito da pesquisa.

2.1 Caracterização da pesquisa

No desenvolvimento do trabalho para a melhor resposta à pergunta de pesquisa, foi utilizada a pesquisa qualitativa em um estudo de caso, sob uma perspectiva interpretativa e descritiva, com o apoio de anotações no diário de bordo da pesquisadora. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, tem o intuito de abordar minuciosamente todas as partes da obra, dando qualidade, analisando e descrevendo de forma detalhada todo o processo. Como afirmam Marconi & Lakatos (2004).

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (p. 17)

Em relação ao método adotado na pesquisa, seguindo o entendimento de Marconi e Lakatos (2004), caracteriza-se como um método de procedimento monográfico, como explicado pelos autores:

Criado por Le Play [...] o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os factores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos. (p. 108).

Partindo do pensamento dos autores, a pesquisa tem o *locus* na cidade de Pedro do Rosário, estado brasileiro do Maranhão, onde se encontram as duas escolas regulares em que a criança com SD está matriculada, sendo atendida pelos respectivos docentes que se relacionam com a aluna. estão em contato com ela.

busca elucidar o quanto é importante o acompanhamento dos pais na vida escolar de uma criança com SD desde o seu nascimento, educando e incentivando para uma vida educacional futuramente estruturada e potencializada com a capacidade que tem e a dedicação e incentivos da família no tempo certo.

2.2 Apresentação das instituições escolares como campo de trabalho

O município de Pedro do Rosário, onde as duas instituições de ensino se localizam, está localizado na região meio norte do Maranhão, tendo uma dimensão territorial de 1.749 km², um estado brasileiro que possui a particularidade de se levar “em consideração a realidade de aproximadamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) da população maranhense, necessita de um olhar diferenciado e inclusivo.” (Camarão, 2016, p. 1), “o que se traduz em um número de 409.859 (quatrocentos e nove mil, oitocentos e cinquenta e nove pessoas) que necessitam de um olhar especial das autoridades estaduais” (Reis, 2022, p. 24).

A primeira instituição é o Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, doravante denominado de Instituição 1, que possui este nome em homenagem a um dos fundadores do município, iniciou suas atividades educacionais em março de 1975, sendo pertencente à Unidade Regional de Educação do município de Pinheiro, onde está localizado na avenida Pedro Cunha Mendes, s/n, Centro, CEP 65.206-000.

A partir de 1997, a escola tornou-se independente do Município de Pinheiro, iniciando a sua própria administração, passando a categoria de Centro Educacional. Possui estrutura gerencial dividida entre dois gestores, um administrativo e outro pedagógico, como estabelece o projeto pedagógico para o período de 2019 a 2020. Com as modalidades e etapas do Ensino fundamental de 1º ao 5º e 6º ao 9º anos, educação de jovens e adultos, com a 1ª etapa 2º, 3º, 4º e educação especial (AEE).

A partir de 2018, a escola passou a seu atendimento nos dois turnos, matutino e vespertino, só para o ensino fundamental 6º ao 9º anos na modalidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no turno noturno e educação especial (AEE). É considerada a escola que tem há mais tempo uma sala de AEE. Porém, já em outros governos, vem sendo equipada com mais recursos para oferecer as crianças e adolescentes o atendimento de boa qualidade. Atende alunos de outras escolas da sede, de zona rural, a coordenação tem juntamente com a secretaria municipal de educação buscando parcerias para colocarem em funcionamento mais salas de atendimento nas escolas de maior número de alunos.

Figura 1

Instituição 1 Objeto de Estudo



Nota: Arquivo da Pesquisadora

A segunda instituição é Unidade Integrada José Mousinho Silva, localizada em região urbana, possui as séries do ensino regular fundamental, com algumas características estruturais a serem implantadas e desenvolvidas, como, por exemplo, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de atendimento especial, internet e banda larga. É administrada pelo município, estando a aluna matriculada no ensino regular e, no momento da pesquisa, cursava a terceira série.

Figura 2

Instituição 2 Objeto De Estudo



Nota: Arquivo da Pesquisadora

2.3 Descrição dos participantes da pesquisa

O sujeito central da pesquisa torna-se, então, esta aluna com SD, que terá a sua identidade preservada e sob este cenário, decidiu-se tomar como uma amostra de conveniência para a pesquisa, as três professores que lidam diretamente com a aluna que lida diretamente com os três professores, dois do ensino regular e um da sala de atendimento.

A aluna com SD, doravante chamada somente de aluna, possui uma trajetória de acompanhamentos dos seus pais: o pai é professor da rede municipal morador da zona rural, uma região que possui acesso difícil para a capital do Maranhão, São Luís, onde

poderia encontrar maiores recursos por muitos anos. É a segunda filha do pai, sendo que o primeiro filho, um menino, não apresentava nenhum sintoma do quadro de SD. Na gestação, a mãe recebeu os laudos de duas ultrassonografias anteriores ao parto, sendo que não houve qualquer menção dos especialistas médicos sobre um alerta de possibilidade de a criança portar esta síndrome, havendo convergência com o que Cerqueira (2020, p. 22) identificou no seu estudo de caso de uma aluna, quando menciona que “nunca tendo havido esse diagnóstico durante a gravidez”. Nasceu de parto normal, em sua própria casa, aparentemente, nada sendo notado pelos seus pais ou familiares que justificassem a busca de ajuda específica. Contudo, perceberam que passados mais de dois meses do nascimento, a criança não chorava, sendo por este o motivo que os pais a levaram à presença de um enfermeira. Por falta de maior conhecimento na área de pediatria, a recomendação dada pela operadora de saúde foi que procurassem um médico para um diagnóstico preciso. O resultado da consulta médica mostrou que a criança foi diagnosticada com a SD, o que foi recebido com muita tristeza, mas, em uma atitude elogiável, o que, de certo, “contribui com o processo de amadurecimento pessoal e aceitação da condição do filho” (Finkelstein, 2021, p. 73), iniciaram o processo de busca de maiores informações de como lidar com este problema por meio de atendimentos de profissionais locais como Pediatra, Neurologista e Cardiologista em consultas trimestrais. Antes de iniciar o período de frequentar a escola, com o apoio do Programa do Governo Federal de 2009 a 2014, o Núcleo de Assistência à Saúde Familiar (NASF), já era atendida por fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, logo após iniciou sua vida educacional quando matriculada na Creche Mãe Dudu. Permaneceu neste estabelecimento até concluir e, assim, ser transferida para o Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho.

Nesse período, foi matriculada nas Instituições 1 e 2, sendo que, na primeira, é acompanhada por uma professora dedicada da sala de atendimento educacional especializada, onde existem 16 matrículas de alunos para atendimento, porém, somente três são totalmente frequentes: essa aluna é uma das mais participativas. E na segunda, estuda no turno matutino, com acompanhamento de dois professores atualmente nominados como professor titular 1 e professor titular 2. Desde então, sempre foi atendida e frequenta com 100% de presença, sendo que, por isso, aos 9 anos já cursa o

3º ano do ensino fundamental com uma elogiável superatividade e demonstra estar inserida na sociedade, participando de atividades com os demais, adquirindo o domínio da leitura e escrita, dentro da sua zona de limitação de aprendizagem. Em geral, apresenta-se bem-disposta e buscando ser desenvolvida pela participação dos demais professores da escola, dentro de uma proposta de adaptação curricular até a aceitação dos alunos em suas salas no regular. Não obstante este movimento, a participação de todos os pais dos alunos atendidos é fundamental, como no exemplo da aluna, que é desenvolvida na leitura e escrita por causa da dedicação dos pais.

O professor da sala de AEE da Instituição 1 é graduado em Pedagogia, especialista em música, Pós-graduação em Coordenação Pedagógica, tem curso de Libras e Sorobam. Atua em sala de AEE a oito anos atendendo entre elas crianças com SD. Já, na Instituição 2, o professor titular 1 é efetivo da rede pública municipal, com dez anos atuando em salas de ensino fundamental, lidando com menores, sendo que por alguns anos, se afastou para atuar em coordenações. O professor titular 2 é efetivo da rede pública municipal, com vinte e três anos atuando no ensino fundamental, lidando com menores, sendo que, às vezes, se afasta da sala de aula para atuar em coordenações de projetos como educação de jovens e adultos. Possui especialização em educação especial pela Universidade de Alagoas, tendo licenciatura como geógrafa pela Universidade Estadual do Maranhão.

2.4 Seleção da bibliografia

A seleção de trabalhos acadêmicos para suporte à pesquisa ocorreu em fevereiro de 2022, tendo como veículo as plataformas de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a do Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e de Doutoramentos Concluídos (RENATES), que concentram registros de obras acadêmicas portuguesas e reconhecidas em Portugal, com o uso da ferramenta de busca simples, pesquisa efectuada pela palavra-chave “síndrome de down”. Além disto, seguiu-se a linha de pensamento de Coelho (2022, p. 58), em relação ao critério de inclusão a busca randomizada de obras somente no idioma português “pois tenta-se dar uma proeminência e dar maior visibilidade aos pesquisadores científicos lusófonos trazendo o

condão de prestigiar estes académicos que lidam com este tema”. Pensou-se, em um segundo critério de inclusão, para restringir o período de coleta da bibliografia, que foi definido com a seleção de publicações para os anos de 2020, 2021 e 2022, o que realça a relevância e o frescor da análise dos resultados da dissertação, para trazer o tema em abordagens mais recentes que tangenciem com o estado da arte da pesquisa em Portugal para recomendações em uma escola regular no Brasil para benefício de uma aluna com SD.

A pesquisa nas plataformas com a utilização da sintaxe mencionada identificou no universo de cento e uma (n=101) trabalhos eletrônicos publicados. O critério seguinte adotado para a seleção destes trabalhos a serem considerados elegíveis para a dissertação, foi a exclusão dos que eram relacionados a temas fora da educação fundamental tais como: medicina dentária estética, síndrome Alzheimer, ataxia, leucemia, hipertensão arterial, paralisia cerebral, desvio da aorta, suplementação alimentar, pessoas adultas e ensino superior.

Além disto, ainda foram considerados no mesmo critério de exclusão, ou seja, como não elegíveis os que não puderam ser acessados por problemas de link, não funcionou, obras duplicadas, com acesso restrito e estudos sem conexão com Portugal.

Como resultado dos critérios de seleção de trabalhos utilizados na pesquisa, foram considerados descartados um número de sessenta e sete (n=67) obras acadêmicas, ficando elegíveis artigos científicos, livros eletrônicos, dissertações e teses, chegando-se ao número de trinta e quatro (n=34) obras.

Como critério adicional, foi realizada a leitura de seus resumos para verificar a aderência à proposta do tema e à pergunta de pesquisa, chegando-se a um número final de 22 (vinte e dois) trabalhos elegíveis, que são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1*Obras Acadêmicas Seleccionadas para Análise dos Resultados*

Nº	Autores	Ano	Título	Categoria
1	Braz, P.; Machado, A.; Ramalho, C.; Dias & Matias, C.	2020	Prevalência de nascidos-vivos com síndrome de Down: indicador conjunto da gravidez tardia e das políticas de diagnóstico pré-natal entre 2011-2017	Artigo Científico
2	Burcev, C.	2021	Eficácia do treino de resistência dos membros inferiores na melhoria da força muscular e do equilíbrio em crianças com Síndrome de Down: uma revisão bibliográfica	Projeto de Licenciatura
3	Casco, R., Andrade, P. F. de, Freller, C. C., Saito, G. K., & Lima, R. C.	2021	Inclusão Profissional de Trabalhadores com Síndrome de Down na Cidade de São Paulo: Satisfação Pessoal, Produtividade e Relações Sociais no Ambiente de Trabalho	Artigo Científico
4	Cerqueira, C. F.	2020	Estratégias utilizadas pelos profissionais para promover a inclusão no 1º ciclo.	Dissertação
5	Corrêa, A. S., Crochick, J. L., Correia, R. N. P., & Ventura, F. D. de S.	2021	Trabalhadores com Síndrome de Down: Autonomia e Bem-Estar no Trabalho	Artigo Científico
6	Finkelstein, P. S. A.	2021	O conflito interno vivido pela família a partir da notícia da deficiência.	Dissertação
7	Costa, R. C.	2022	Propostas para melhoria de práticas de educação inclusiva com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) por meio da tecnologia assistiva: um estudo de caso numa escola no município de São Luís – MA	Dissertação
8	Marino, T.	2021	A perspectiva dos pais sobre a qualidade de vida associada à saúde oral em indivíduos com síndrome de Down durante a pandemia de COVID-19	Dissertação
9	Lima Fº, J.; Guarinello, A. C.; Ribas, T.; Paisca, A. B.; Gonçalves, F.; Santos, R. S.	2021	O impacto intrafamiliar do diagnóstico da síndrome de Down: uma revisão integrativa	Artigo Científico
10	Takakura, R. M. da S.	2021	Queres Escrever Comigo? Um programa construtivista de aprendizagem da escrita com uma criança com Síndrome de Down	Dissertação
11	Matos, P.; Novo, N.; Dias, M. & Loureiro, A.	2020	O Projecto T21: Uma Iniciativa Europeia Para Jovens Com Necessidades Educativas Especiais	Artigo Científico
12	Braz, P.; Machado, A.; Roquette, R. & Dias, C. M.	2020	Registo Nacional de Anomalias Congénitas: relatório 2016-2017	Documento Técnico
13	Sousa, J. C. O.	2020	Ophthalmic Manifestations in Down's syndrome.	Artigo Científico
14	Faria, M. D. de	2020	As teias que a Síndrome de Down não tece: identidade, estigma e exclusão social.	Artigo Científico
15	Reis, D. R. M. V.	2020	Musicoterapia, improvisação, criatividade : o seu impacto na multideficiência em contexto escolar.	Dissertação
16	Carvalho, J. F. B. P. de	2020	Influência de dois programas de Atividade Física no desenvolvimento de competências motoras em pessoas com síndrome de Down	Dissertação
17	Ribeiro, A. C.	2020	A importância da fisioterapia na intervenção precoce de crianças com Síndrome de Down: revisão da literatura.	Projeto de Licenciatura
18	Madeira, A. M. G.	2020	Síndrome de Down: um Estudo de Caso.	Artigo Científico
19	Melo, Souza & Lima	2020	A Tecnologia Assistiva e a Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência: um mapeamento sistemático da literatura	Artigo Científico
20	Monteiro, C. C. F., Viana, F. L. P. & Veloso, J. M. P. S.	2020	Desenho de um programa didático de desenvolvimento da Competência Comunicativa Oral (CCO): Uma visão sociocultural da linguagem.	Capítulo de Livro Eletrônico
21	Simões	2018	Reestruturação do Plano Educativo Municipal da Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova – Projetando hoje, concretizando amanhã.	Dissertação
22	Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira	2017	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado	Artigo Científico

Nota. Elaborado pela Autora (2021)

Note-se que estes foram considerados como base final de trabalhos científicos a serem verificados para a análise e discussão dos resultados. Contudo, para desenvolvimento do Referencial Teórico, a bem da verdade, foram utilizados outros autores identificados durante a pesquisa bibliográfica, com abordagens julgadas pertinentes como mais valia ao estudo de caso com datas de publicação anteriores a 2020.

2.5 Instrumentos de pesquisa e análise dos resultados

Na presente pesquisa foram utilizados questionários, “que são um tipo de instrumento de base qualitativa muito prático e didático para coleta de respostas, funcionando como base de evidências empíricas e de campo para suportar a trajetória de uma pesquisa” (Costa, 2022, p. 55). Assim, no intuito de alcançar o objetivo proposto, foi gerado um questionário, que foi validado, anteriormente, com a direção das escolas, de modelo aberto, contendo 5 (cinco) perguntas subjetivas envolvendo as condições existentes no ambiente de inclusão da aluna.

As três docentes tiveram ciência prévia de que as informações que seriam prestadas na entrevistas, com um fim completamente acadêmico e que, somente, seriam divulgadas as respostas por meio de um trabalho científico de conclusão de Mestrado em Educação Especial. Ficou claro, ainda, que a participação das docentes era de cariz voluntário e, por conseguinte, poderiam, a qualquer momento, desistir de sua contribuição para a pesquisa. Para garantir qualquer não haveria qualquer influência externa da pesquisadora na execução da entrevista, houve o cuidado da pesquisadora em tomar a inquirição somente com a entrevistada, deixando de fora do recinto qualquer outra pessoa que pudesse significar influência nas respostas. Para garantir a lisura das respostas transcritas, a pesquisadora apresentou o texto oriundo das inquirições para as docentes, que concordaram com o que foi escrito e, por conseguinte, garantindo que não houvesse qualquer viés por parte da pesquisadora na transcrição das respostas. Ademais, os professores foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foram apresentadas diversas características do trabalho acadêmico, como, por exemplo, justificativa, objetivos, procedimentos, possíveis riscos e desconfortos, benefícios, forma de acompanhamento, assistência, recusa e sigilo. Destaque-se que os resultados colhidos são analisados, discutidos e corroboram as conclusões para a

pergunta de pesquisa não podem ser considerados como a tradução do entendimento das instituições de ensino estudadas neste estudo de caso, sendo de responsabilidade somente da pesquisadora.

O questionário composto por seis (n=6) perguntas para o professor / mediador foi apresentado com a seguinte constituição:

1- Esse é seu primeiro contato em sala de aula com uma aluna com síndrome de Down?

2- Você tem alguma capacitação na área de Educação Especial?

3- Quais as maiores dificuldades no processo de Inclusão Escolar de uma aluna com síndrome de Down?

4- Quais metodologias você como professor titular tem utilizado com essa aluna com síndrome de Down?

5- O que acrescentaria ser necessário para que essa aluna se torne mais incluída no processo de Inclusão Escolar nessa escola?

6- Qual sua formação acadêmica?

Os questionários recebidos tiveram as respectivas respostas coletadas, sendo passadas pelo crivo da instrumento metodológico da análise de conteúdo para que é definida por Sampaio e Lycarião (2021) como:

uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (p. 6).

Deste modo, a dinâmica da construção de significância das respostas coletadas dos docentes teve um foco na busca de um sentido único corretamente e ficasse em um

contexto condensado, em que pudesse ser explicada corretamente, dentro de um perfil amigável que permitisse uma interface metodológica confiável para ser discutida frente à literatura académica identificada. Assim, as respostas coletadas podem ser consideradas com um elemento seminal para o entendimento das variáveis subjetivas elencadas na percepção dos docentes, pois, sendo de cunho teóricas nominais, puderam ser estudadas para efeito do atendimento aos objetivos propostos, bem como para a compreensão e a indicação de soluções para o problema de pesquisa.

Na construção desta significância e sob um prisma qualitativo, a pesquisadora seguia a orientação de Sampaio e Lycarião (2021, p. 6) para o melhor uso “da intuição, imaginação e criatividade” para a aplicação da ferramenta de análise de conteúdo sob um conceito norteador de similaridade. Destaque-se que, nesta dinâmica, uma característica existente é a possível interferência do entendimento parcial da pesquisadora, pois é algo que deve ser considerado, não se pôde deixar de lado, pois “necessariamente envolve uma série de decisões baseadas em interpretações e que, portanto, são sensíveis à subjetividade do analista” (Sampaio & Lycarião, 2021, p. 36). Por outro lado, primou-se por analisar as respostas dos docentes dentro do ambiente escolar e da família, seguindo-se a abordagem de que “faz-se necessário considerar o contexto das análises, não podendo o pesquisador ater-se apenas aos aspectos superficiais” (Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 740).

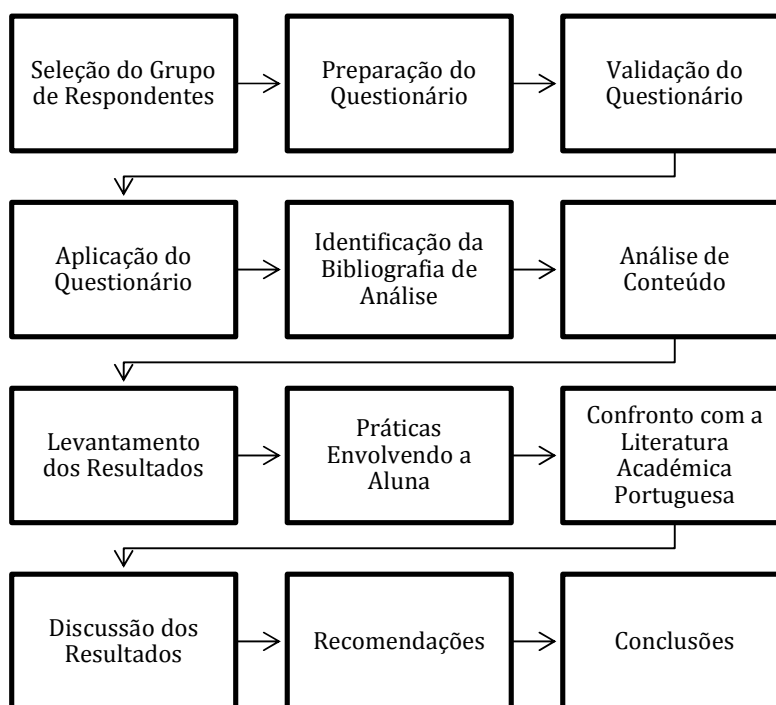
Sob este prima, foi possível referenciar de um modo agregador, o que as publicações recomendavam como ações de valor positivo para o mundo inclusivo no ambiente da instituição. Por outro lado, foi ainda possível identificar pontos que os estudos mostravam como oportunidades que deveriam ter o foco de melhorias no ambiente inclusivo da escola. Assim, as congruências semânticas das respostas dos questionários passaram pelo prisma integrativo de publicações académicas recentes, que proporcionaram uma base teórica atual para consubstanciar a discussão dos resultados. Assim, as intervenções realizadas com a aluna, descrita e comentada pelos docentes foram discutidas academicamente, trazendo recomendações vitais para a melhoria do ambiente sistêmico desta criança, que, de certo, envolvem uma grande gama de ações ou investimentos, denominadas na pesquisa de recomendações, a serem realizados que englobam os prismas pedagógico, administrativo, gerencial, emocional, físico, financeiro e familiar.

2.6 Trajetória Metodológica de Construção da Pesquisa

O delineamento do processo metodológico da pesquisa é apresentado em um fluxograma de atividades na Figura 3.

Figura 3

Delineamento do processo metodológico



Nota. Elaborado pela autora

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo III: Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo, são apresentados os resultados em conjunto com a discussão das respostas recebidas nos questionários dos três professores à luz da literatura acadêmica selecionada. Deste modo, pretende-se apresentar um melhor efeito didático e pragmático para melhor indicar propostas de otimização por meio de ações estruturadas e práticas para a melhoria dos processos inclusivos no ambiente natural da instituição de ensino regular. Por isto, os resultados e as respectivas discussões são apresentados nesta seção que relacionam o aluno com SD, o universo dos professores e da escola temperadas com a literatura acadêmica selecionada.

3.1 Apresentação dos resultados

3.1.1 Respostas dos professores

A coleta de respostas ocorreu nos meses de junho de 2021, sendo transcrição das respostas realizada nas Tabelas 2 a 7.

Tabela 2

Coletânea de Respostas para a Pergunta 1

Inquirida	Pergunta: <i>Esse é seu primeiro contato em sala de aula com uma aluna com síndrome de Down?</i>
<i>Professor 1</i>	Sim, meu primeiro contato com criança, ou seja, aluna com síndrome de Down, porém, sempre lecionei em salas de 1º ao 5º do ensino fundamental menor, quando não estou em alguma coordenação a disposição da Secretaria Municipal de Educação.
<i>Professor 2</i>	Sim, meu primeiro contato, já lecionei de 1º a 5º ano, porém tenho duas matrículas no município, já atuei em sala de 6º a 9º ano do ensino fundamental maior em algumas disciplinas específicas como geografia.
<i>Professor AEE</i>	Não. Já atuo em sala de atendimento há oito anos, nesse município fui efetivada em 2020, e trabalhei em outros municípios como Viana e Matinha.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

Tabela3

Coletânea de Respostas para a Pergunta 2

Inquirida	Pergunta: <i>Você tem alguma capacitação na área de Educação Especial?</i>
<i>Professor 1</i>	Não. As experiências que tenho com Educação Especial de curso online e buscando em mídias digitais.
<i>Professor 2</i>	Sim, sou especialista em Educação Especial pelo Instituto Atlântico em parceria com a Universidade de Alagoas. Sim, sou especialista em Educação Especial pelo Instituto Atlântico em parceria com a Universidade de Alagoas.
<i>Professor AEE</i>	Sim. Além de pedagoga tem curso de Libras e Sorobam, já participei de diversas oficinas e palestras voltadas para Educação Especial Inclusiva.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

Tabela 4*Coletânea de Respostas para a Pergunta 3*

Inquirida	Pergunta: <i>Quais as maiores dificuldades no processo de Inclusão Escolar de uma aluna com síndrome de Down?</i>
<i>Professor 1</i>	A falta de condições para lidar com esse público. Sinto muita falta de ações específicas pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Município. Além disso, a ausência de uma sala de recursos multifuncionais na própria escola para o atendimento no contraturno.
<i>Professor 2</i>	Quando se trata de Inclusão Escolar temos várias dificuldades principalmente incentivos a inclusão, capacitações, comprometimento do poder público, metodologias para o desenvolvimento do educando.
<i>Professor AEE</i>	A maior dificuldade ao todo aqui na sala de atendimento dessa escola é com os demais alunos que os professores das salas regulares ainda não estão todos trabalhando com adaptação curricular das atividades. A aluna aqui atendida com síndrome de Down os professores da outra escola estão adaptando as atividades dela obtendo resultados.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

Tabela 5*Coletânea de Respostas para a Pergunta 4*

Inquirida	Pergunta: <i>Quais metodologias você como professor titular tem utilizado com essa aluna com síndrome de Down?</i>
<i>Professor 1</i>	Atividades adaptadas ao nível cognitivo dela. São atividades que desenvolvem tanto as habilidades cognitivas quanto motora. Vejo que as atividades que despertam interesse na criança são mais eficazes para que alcance o objetivo final de vê-la desenvolver-se.
<i>Professor 2</i>	No início das aulas presenciais houve rodas de conversas com os alunos da sala mostrando que todos somos diferentes e que precisamos respeitar e ajudar uns aos outros, assim mostrar a importância da socialização com as seguintes metodologias: adaptação de conteúdo, recortes, colagens, montagens, assim a aluna participa de todas as atividades da escola.
<i>Professor AEE</i>	Com essa aluna atividade escrita, mas na maioria com alguns brinquedos pois a ludicidade faz com que ela se sinta bem, e trabalha o cognitivo e a motora. Aqui existem 16 matrículas de alunos para atendimento mais só três são totalmente frequentes essa aluna com síndrome de Down é uma das mais participativa.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

Tabela 6*Coletânea de Respostas para a Pergunta 5*

Inquirida	Pergunta: <i>O que acrescentaria ser necessário para que essa aluna se torne mais incluída no processo de Inclusão Escolar nessa escola?</i>
<i>Professor 1</i>	Exatamente atendimento específico ao seu nível de intelecto, principalmente no que diz respeito ao atendimento diário em sala de recurso multifuncionais na própria instituição escolar.
<i>Professor 2</i>	A disponibilidade de materiais didáticos e mais formação para o professor assim fortalecendo o processo de desenvolvimento do professor e do educando.
<i>Professor AEE</i>	Uma sala de recurso mais equipada não só para ela mais, também aos demais, porém ainda existem alunos que necessitam laudo médico corretos para assim trabalhar sua necessidade.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

Tabela 7*Coletânea de Respostas para a Pergunta 6*

Inquirida	Pergunta: <i>Qual sua formação acadêmica?</i>
Professor 1	Licenciatura plena em Pedagogia. Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Matemática. Pós-graduação em Gestão, Supervisão em planejamento escolar. Pós-graduação em Gestão da Educação. Pós-graduação em docência do Ensino Superior. Pós-graduação em Coordenação Pedagógica.
Professor 2	Pós-graduada em Ciências Humanas especialista em Educação Especial e Geógrafa.
Professor AEE	Graduação em Pedagogia, especialista em Música, pós-graduação em Coordenação Pedagógica, curso de Libras e Sorobam.

Nota. Elaborado pela Pesquisadora

3.1.2 Ações desenvolvidas pela coordenação técnica da educação especial e inclusiva no município envolvendo a aluna

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED realizou o atendimento a 103 alunos, aproximadamente, com deficiência atendidos no ano de 2019, mas com o advento da pandemia em 2020 houve uma grande descontinuidade em vários locais Chegou-se ao ano de 2021, com algumas atividades que buscando a dinâmica do passado, no intuito de atender e garantir acessibilidade e equidade e condições educacionais dos alunos da rede de ensino. Os atendimentos estavam pautados em orientar as famílias e os professores para direcionar os serviços multidisciplinar na intenção de permitir orientação e encaminhamentos para as práticas de apoio. Iniciou-se o ano com uma busca ativa, onde foi possível recensear os alunos com deficiência que estavam fora da escola o que possibilitou encaminhá-los aos serviços pertinentes e sobretudo matrículas o mais em escolas mais próximas a sua residência.

A escola Pedro Cunha Mendes em anos anteriores existia muitos material lúdicos na sala de atendimento quando a aluna foi transferida da zona rural para a sede do Município de Pedro do Rosário desde então passou a utilizar a ludicidade. Foram realizadas reuniões com os pais em várias escolas, com o atrativo de um café de boas-vindas, para chamar a atenção de uma da maior demanda de alunos com deficiência na rede. Na escola Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, foram realizadas reuniões de alinhamento, planejamento nos polos, formações com professores com foco na avaliação e adaptação curricular.

Em conjunto com a coordenação técnica pedagógica dos Anos Iniciais, foram feitas intervenções devido ao grande número de indisciplina e evasão escolar, principalmente, na Unidade Escolar Nossa Senhora da Conceição, povoado Alto Bonito, e, também, na Unidade Integrada Princesa Isabel, localizada no povoado Fala Só.

Foi realizado acompanhamento com algumas famílias que tem alunos com deficiência onde foram encaminhados ao CAPS para consultas e os devidos encaminhamentos pontos e também ao CRAS para entrada ao processo para aquisição do BPC em parceria com a psicopedagoga, foram realizados vários encaminhamentos e orientações informações e intervenções em todos os polos desta rede de ensino. Realizado também a orientação e implementação do plano de ensino individualizado PEI fazendo alusão a proposta de inclusão o desfile de 7 de setembro com a participação em massa dos alunos com necessidades educacionais um marco na cidade de Pedro do Rosário, onde desconstruindo propostas anteriores cheias de segregação, onde o pelotão da educação especial era separado. Nessa nova proposta os alunos da educação especial de sílaba em destaque mostrando suas potencialidades e capacidade sendo inseridos e valorizados assim potencializando a verdadeira inclusão ponto é notável que ainda não somos uma sociedade totalmente inclusiva mas estamos gradativamente em busca de democratização, autonomia e direito ao exercício da cidadania em uma sociedade mais justa e solidária

Acontecia atendimento especializado pela pedagoga na sede da Secretaria Municipal de Educação em uma sala de recursos com materiais adequados para diversos tipos de deficiência fazendo assim se sentirem acolhidos e inclusos no sistema educacional de Ensino. Em 2020, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação SEMED, quando aconteceu o alarmante caso de pandemia no Brasil e no mundo no dia 17 de março foi suspenso as aulas e só voltaram no período remoto em setembro do ano em curso. Neste período, as escolas foram desafiadas a apoiarem os professores de um modo como Cerqueira (2020, p. 37) interpreta como levaram “os professores a adequarem tanto as planificações como a execução das atividades à nova realidade [...] estas alterações devem contemplar os apoios que cada criança tinha no ensino presencial, com vista à sua aprendizagem”. As instituições pesquisadas ficaram funcionando só a parte interna com poucas pessoas no município e teve um razoável número de infectados e alguns novos

casos, fazendo com que o período remoto continuasse até dezembro, onde diversos alunos evadiram-se e houve, novamente, sistema de busca ativa por parte de toda rede de ensino.

A sala de recurso do Centro Educacional Pedro Cunha Mendes permaneceu fechada seu atendimento, tendo as atividades remotas conduzidas com o auxílio dos pais. Note-se que o não funcionamento da sala de recurso, prejudicava muitos alunos, entre eles a aluna dessa pesquisa com SD.

Em 2021, novas ações foram desenvolvidas pela equipe de coordenadores, juntamente com a equipe multidisciplinar também na perspectiva inclusiva. A criação de uma cartilha informativa nos primeiros meses de período remoto, fazendo e facilitando o exercício a serem trabalhados pelos pais em casa nesse período pandêmico.

Com a ajuda da equipe multidisciplinar formada por psicólogo, assistente social e pedagoga, a Coordenação Especial e Inclusiva fez visitas nas comunidades para levantamento da matrícula da educação especial e diálogo direto com a comunidade escolar para direcionamento dos atendimentos de alunos, foram realizadas visitas institucionais e domiciliares.

Houve nos dias 5, 6, e 7 de maio uma Formação Virtual Pacto Pela Aprendizagem, com atividades complementares distintas aos professores das salas de AEE, com parceria entre Secretaria Municipal de Educação SEEDUC/MA, Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e C.E.E.E. Padre João Mohana.

A campanha de 18 de maio contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, juntamente com saúde, assistência social e o apoio da rede. Na oportunidade foi lançado o Selo Escola que Protege (Concurso de Redação) em um evento na Secretaria de Educação que premiou as Escolas e os alunos que se destacaram na criatividade, compromisso ao trabalharem a temática em sala de aula. Essa é uma atividade que todo ano acontece e abrange todo público escolar, principalmente aqueles que está próximo de vulnerabilidade social.

Aconteceu a campanha contra o trabalho Infantil, bate-papo na web rádio, como forma de mobilização e prevenção as crianças e adolescentes vítimas desse tipo de exploração,

na oportunidade teve o apoio da Polícia Civil, Conselho Tutelar, CREAS, CRAS e escolas. Foi realizada formação com coordenadores sobre o AEPETI - Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Ações também como palestra na sede e na zona rural em comemoração ao dia 12 de junho, dia Mundial Contra o Trabalho Infantil.

A Coordenação de Educação Especial e Inclusiva com todos os cuidados necessários para a não propagação do vírus também reuniu com Conselho Tutelar, Coordenação do Programa Criança Feliz, e visitaram com visitadores sociais do CRAS, em seguida foi realizado o lançamento do Programa Busca Ativa Escolar na rede municipal de ensino. Na busca pela rede municipal de educando do município de Pedro do Rosário, teve como título a busca ativa de 2021 como o FORA DA ESCOLA NÃO PODE. Acolhida socioemocional nas escolas da sede onde possuem e futuramente funcionará sala de AEE para melhor atendimento no município de Pedro do Rosário.

Note-se que, de Março a Julho de 2021, a rede municipal de educação, juntamente com professores, gestores e coordenadoras iniciaram o ano letivo com aulas remotas por conta da contaminação do Coronavírus no Brasil. Houve abertura com a *Web Jornada Pedagógica* com Palestras virtuais em várias modalidades de ensino. Inclusive Educação Inclusiva, os professores do ensino regular iniciaram com atividades remotas durante o primeiro e o segundo bimestre.

Ao iniciar o terceiro bimestre de 2021, reuniram-se no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes a equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Inclusiva, com Psicólogo, Psicopedagoga, Assistente social, professores pais e gestores dessa escola para assim dialogar como seria o desenvolvimento das atividades com a maioria já vacinada, porém algumas restrições e cuidados necessários com uso de máscaras.

Entre os pais estava o pai da aluna, que declarou que mesmo no período remoto sua filha desenvolveu com atividades adaptadas que os professores mandavam pra casa e atividades lúdicas trabalhadas em casa com auxílio dos pais. Durante o período do sistema híbrido, as atividades foram desenvolvidas na escola no ensino regular interagindo com os colegas de sala de aula. E, também, frequentava a sala de atendimento. Ele compartilhou com os demais que o trabalho desenvolvido com sua filha tem ajudado e trazendo resultado na aprendizagem melhorando sua coordenação motora, sensorial e

cognitivas pois se concentra para executar as atividades proposta. Quando está executando atividades consegue montar diversos brinquedos e acessórios como porta canetas, porém exige recorde e colagem conta com ajuda da mãe, pois os materiais lúdicos na maioria das vezes são feitos com recursos recicláveis, como caixa de papelão, tampinha de garrafa pet coloridas, embalagens de ovo etc. De Agosto a Dezembro houve diversas atividades com Folclore brasileiro, Independência do Brasil mesmo não saindo nas ruas pra evitar aglomeração mais seu envolvido com o demais que estão em sua volta e encantador.

A escola Pedro Cunha Mendes em anos anteriores possuía uma gama de muitos materiais lúdicos a serem utilizados pelos alunos. Hoje, com novas mudanças de direção escolar e coordenação, alguns equipamentos não se encontram mais.

O primeiro momento foi conduzido pela Secretaria Municipal de Educação e pela Equipe Multidisciplinar. A abertura do evento contou com a presença de representantes da Corregedoria Geral de Justiça do Maranhão, da Secretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, Cartório de Ofício Único do Município, equipe do IDENT, VIVA, PROCON, representantes da SEDIHOP, membros das secretarias, órgãos e departamentos do município. Os serviços ofertados, foram emissão de Registro Tardio, CPF, RG, CTPS e atingiu um número de 3.084 atendimentos. Assim toda sociedade civil e organizada foi atendida e de fato e direito que tenha assegurados por leis. A palestra do Programa Educação e Família tinha como temática Família e Escola: parceiros na Educação, o momento reuniu os pais e alunos, funcionários da escola, além da equipe da SEMED.

No mês de dezembro a Coordenação da Educação Especial / Inclusiva em conjunto com a equipe multidisciplinar, parceiros da saúde e do Programa Saúde na Escola realizaram ação social em algumas escolas polos que teve público da educação especial. Foram ofertados diversos serviços para a comunidade escolar, dentre eles, vacinação, odontologia-móvel, consulta médica, atendimento psicológico, além de distribuição de roupas arrecadadas no Brechó Solidário. Os povoados contemplados inicialmente foram U.I. Princesa Isabel (Fala Só), U.I. Raimundo Lázaro Pinheiro (Três Palmeiras). Antes do término do ano letivo, foi a vez do povoado Anta receber a coordenação de educação especial/inclusiva para mais uma apresentação do brechó solidário especificamente as crianças da sala de recursos nas escolas da rede municipal de ensino.

3.2 Discussão

Nesta seção, serão discutidos e analisados os resultados verificados após a aplicação da fase da trajetória metodológica apresentada na figura 3, quando foram levantadas a percepção dos professores na formação inicial com o apoio da ferramenta de análise de conteúdo, ao que converge para a recomendação de Viera-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017, p. 50) que deve haver recolha de insumos para reflexão dos “conteúdos da formação inicial, sustentando que esta seja foco de atenção, debate e mudança na conjuntura atual de ensino”.

A metodologia de ensino e aprendizagem aplicada pelos professores na instituição regular para a aluna indicam que tratam de adaptá-la ao atual nível cognitivo dela, como práticas pedagógicas que desenvolvem, dentro de uma premissa de que devem despertar a sua atenção e seu interesse de realizá-la, tanto as habilidades cognitivas quanto as motoras. Citam, como exemplo, No início das aulas presenciais houve rodas de conversas no princípio das aulas presenciais, com a proposta de conscientização de toda a sala de aula contra qualquer tipo de discriminação, estimulando a socialização da aluna com a turma por meio de adaptação de conteúdo, recortes, colagens e montagens. Por outro lado, o professor AEE desenvolve trabalhos escritos, utilizando a brincadeira, pois identifica que a ludicidade deixa a aluna com um visível bem-estar, e, por conseguinte, haja um bom rendimento do trabalho na área cognitiva e motora. Possui liberdade de brincar e interagir com os outros alunos NSE, não sendo observado problemas de relacionamento, coincidindo com a pesquisa de Cerqueira (2020, p. 33), que destacou em seu estudo de caso de uma aluna com SD, que ela, também, “brinca tanto com as crianças da sua turma como das outras turmas”.

No tocante ao que acrescentariam ser necessário para que essa aluna se torne mais incluída no processo de Inclusão Escolar nessa escola, citam que a necessidade de atendimento específico ao seu nível de intelecto, principalmente, no que diz respeito ao atendimento diário em sala de recurso multifuncionais na própria instituição escolar. Cita-se ainda a maior disponibilidade de materiais didáticos e mais atividades de formação para o professor, assim fortalecendo o processo de desenvolvimento do professor e do educando. Em relação à instituição 1, aponta-se a necessidade de uma sala de recurso mais equipada não só para a aluna, mas, também, para os demais. É importante, que para

este outro público é informado que existem alunos com NSE que necessitariam um laudo médico com maior robustez, o que seria determinante para, assim, realizar as adaptações curriculares para trabalhar sua necessidade com o foco da inclusão. Esta observação encontra-se em alinhamento com o pensamento de Cerqueira (2020, p. 33), quando estabelece que “todos os alunos e em especial os alunos com NEE devem ser encarados de forma a que se entendam as suas necessidades, os seus sentimentos e os seus pontos de vista”

Os professores 1 e 2 que lecionam no ensino regular, possuem pouca formação no nível de educação especial inclusiva e informam que nunca lidaram com um aluno com SD, o que demonstra uma necessidade de uma maior preparação por parte da instituição a ser identificada como claro ponto de melhoria, principalmente, ao nível de utilização de tecnologias assistivas, o que Melo, Souza e Lima (2020) e Bertolini et al. (2020) estabelecem como uma condição fundamental para o processo inclusivo nos dias de hoje. Apesar disto, mencionam que têm se empenhado para buscar atividades em aplicativos nas mídias digitais e fazem assim umas atividades diferenciadas e adequada a essa aluna que está se desenvolvendo muito bem. Ao se que apresenta, entende-se que não existiria uma coordenação para a definição de uso consciente e de modo pedagógico dos meios tecnológicos pelos professores em prol da aluna, bem como nem para os outros alunos com NSE. Por outras palavras seria uma mais valia para as duas instituições que tivessem as competências digitais identificadas em um modelo validado pela literatura académica (Coelho, 2022).

Verifica-se que um dos professores do ensino regular não possui capacitação na área de educação especial e muito menos formação de prática em sala de aula com alunos especiais. Por outro lado, ao que parece busca a autoformação por meio de mídias digitais. Contudo, o mais importante, é a formação do professor de AEE, que possui licenciatura em Pedagogia e indica estar atualiza por meio de oficinas e palestras da área de Educação Inclusiva. Merece destaque que não houve menção ao processo de autoformação dos dois docentes, o que segue em oposição ao que Coelho (2022, p. 20) recomenda ao defender que o docente “ precisa de recorrer à formação continuada e à própria autoformação que viabilize conhecer técnicas e tecnologias educacionais para aplicar de forma adequada em sala de aula”.

Em relação às maiores dificuldades no processo de inclusão escolar da aluna, foram apontadas pelos docentes que existiria a falta de ações específicas pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Município, como por exemplo, incentivos à inclusão, capacitações, comprometimento do poder público e metodologias para o desenvolvimento do educando. Além disso, aponta a ausência de uma sala de recursos multifuncionais na própria escola para o atendimento no contraturno. Pelas anotações do diário de bordo da pesquisadora, verifica-se que diversas atividades ações desenvolvidas pela coordenação técnica da educação especial e inclusiva no município envolvendo a aluna não tiveram o efeito desejado pelos três professores inquiridos. Isto pode estar ligado ao que Cerqueira (2020, p. 41) argumenta em sua pesquisa, ao apontar que “ainda que exista um esforço pelos diferentes profissionais, para utilizarem estratégias diversificadas que promovam a inclusão de crianças com NEE, nem sempre resultam ou vão de encontro a uma educação inclusiva”. Já o professor de AEE aponta uma dissociação de concordância do método de ensino de sala de aula dos professores do ensino regular como a maior dificuldade para as suas práticas na sala de atendimento. Ao seu ver, os professores das salas regulares ainda não estariam todos trabalhando com adaptação curricular das atividades em um claro problema comunicacional. Esta situação deve ser evitada na visão de Cerqueira (2020, p. 26), pois “existir esta comunicação entre ambos os profissionais é de extrema importância num modelo de educação inclusiva”, tendo em vista que os profissionais das salas regulares e das turmas de AEE devem estabelecer um vínculo constante para dar conta do processo e aprendizagem de forma eficaz para as pessoas com NEE. Por outro lado, as anotações no diário de bordo parecem não confirmar a opinião do professor AEE, o que reforça a necessidade de solução deste problema de comunicação em prol do sucesso do caminhar inclusivo das instituições 1 e 2 por meio das adaptações curriculares.

Destaque-se que uma adaptação curricular pode remeter a uma série de rupturas, de regras e normas vivenciadas no contexto educacional, que induziriam a uma adaptação do currículo escolar de um professor nascido para contexto escolar. A questão das adaptações curriculares constitui aspectos delicado, requerendo clareza de propósitos por parte de quem as planeja, elabora e pratica uma vez que podem funcionar com um meio de acesso ao conteúdo curricular e a construção do conhecimento ou com uma

forma de simplificação e empobrecimento dos processos educacionais de pessoas com deficiência (Yamauchi et al., 2022). Entende-se que a resposta sobre o nível de apreensão dos conteúdos curriculares deva ser dada pelo estudante, que tem o direito de acesso a esse arcabouço em toda sua riqueza. Cabe à escola a responsabilidade de disponibilizar condições necessárias a essa apreensão sem perder de vista o respeito e a valorização das necessidades e a capacidade de cada estudante. O termo “flexibilização”, por sua vez, fundamenta-se na ideia de currículo balizador, tendo em vista as diferentes capacidades e necessidades dos estudantes. Tal conceito pressupõe a ideia de um currículo dinâmico e de trajetórias estudantis personalizadas, construídas per meio de experiência diferenciadas que possibilitem a construção do conhecimento a partir do respeito as individualidades, necessidades e possibilidades de cada estudante, em termos de potencial a ser desenvolvido. Este pensamento, converge para o que Cerqueira (2020, p. 41) preconiza como um caminho efetivo para a educação inclusiva:

tendo em conta que o desenvolvimento de estratégias e métodos diferenciados, que sejam adequados às necessidades de cada criança, com características, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes promovem uma educação inclusiva, é necessário que os profissionais reflitam sobre a aplicação dessas estratégias/métodos e que se esforcem de forma a que todos tenham o direito a aprender.

Assim, a conscientização do docente de que deve buscar a própria melhoria profissional, sem esperar que terceiros o encaminhem para a formação, o que demonstraria um visão de acomodação e, muito possivelmente, de uma estagnação profissional. Aprimorando-se tal visão, para um professor que necessita estar atualizado para atuar na escola respeitando e desenvolvendo as necessidades específicas de cada aluno, tendo em consideração o cuidado da conclusão de Madeira (2020, p. 28) que destaca sobre a customização excessiva com o resultado de que a aluna em seu estudo de caso “não tem uma interação permanente com os restantes elementos da turma, não existindo uma perfeita inclusão” Note-se que, neste sentido, Cerqueira (2020, p. 40) levanta um aspecto que não pode ser esquecido nas práticas pedagógicas com um aluno com SD, ao apontar

que “à integração na sala e nas tarefas e aos trabalhos de grupo considero que são os parâmetros que se situam na zona “cinzenta” da inclusão”, já que não se deve dar tarefas diferentes aos alunos com SD nos trabalhos em grupo. Por conseguinte, deve avaliar o proveito de técnicas de aprendizagem para a aluna e, no sentido amplo de ambiente sistémico, verificar a efetividade do ensino da criança com SD e, ainda, outras NEE. Nesse aspecto, compreende-se o conjunto de características ligadas ao desenvolvimento de pessoas com SD, que influencia na atuação do educador, tornando-se necessário que este conheça e entenda para poder intervir de forma a contribuir com o desenvolvimento do aluno, o que pode ajudar a ser evitado com o apoio da adaptação curricular com o foco na ludicidade.

Atividades lúdicas e jogos confeccionados de materiais para uso diário, como porta-lápis, brinquedos confeccionados por ela com auxílio dos pais, que o acompanham constantemente. Essa motivação é algo que parte de dentro para fora, ou seja, do interior para o exterior e, para acontecer a criança tem de estar bastante concentrada e gostando da ação exercida, e isso está ligada ao fato de que brincar é algo prazeroso e possibilita momentos de diversão. Por isto, o lúdico permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para que possa aprender no mundo real em que está inserido, ou seja, por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de felicidades pelas quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira na qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão.

Aliada às atividades lúdicas é importante que sejam implementadas adaptações curriculares que promovam a atividade física para a aluna, dentro de uma transformação que favoreçam a aplicação de exercícios fisioterápicos específicos para a aluna com SD (Ribeiro, 2020). Sob este prisma, pode-se entender que a falta de atividade física é um sinal de que existe uma barreira para a inclusão, o que converge para a visão de Carvalho (2020, p. 7), quando o autor defender que “a reduzida prática de atividade física está associada a barreiras que estes indivíduos encontram no seu dia a dia, sendo assim essencial a redução destas e o aumento de facilitadores de prática”.

A aluna possui especial facilidade em atividades lúdicas que envolve a atividade de faz de conta, ou seja, brincadeira em que a criança cria papéis diferentes com diálogos

representando personagens reais ou fictícios nos quais ela institui suas próprias regras e utiliza objetos ou brinquedos nas “cenas” para a construção da história. A criança, assim, tem o total controle sobre essa brincadeira, além de usar a imaginação para criar personagens ou situações diferentes, como, por exemplo, papai e mamãe, médico e paciente, professor e aluno e, em algumas vezes, um amigo imaginário.

No caso da aluna, as anotações do diário de bordo mostram que, em casa e, principalmente, na escola, aprende com manuseio de brinquedos, ou seja, aprende brincando. No período das atividades remotas os professores adaptavam as atividades para serem executadas em casa, com ajuda dos pais. Logo ao início do mês de agosto de 2020 as aulas semipresenciais com sistema de rodízio foram acompanhadas até o final do ano letivo no Ensino Regular na Sala de Atendimento. Segundo a mãe, além da atividade que fizeram em casa, pretendem colocar em uma sala de reforço, para não deixar a mesma muito tempo parada. Note-se que a figura da mãe é determinante na vida da aluna com SD, pois pouco se verificou da atuação do pai, o que converge para o que Faria (2020, p. 1) identifica como que “as mães são as responsáveis em quase todas as famílias entrevistadas por cuidarem dos filhos com SD, mesmo que para isso tenham que abrir mão de seus momentos de lazer e de suas profissões”. Além da figura da mãe, Alonso (2013) recomenda fortemente que haja um conjunto de outros atores em apoio ao aluno SD, que denomina de rede social, porém, o que se verifica na prática, na visão de Faria (2020, p. 138) é “que a rede social das pessoas com SD está muitas vezes restrita à família e centralizada na figura materna”, o que se confirma para o caso da aluna desta pesquisa. Esta rede de apoio para aluna será fundamental ser desenvolvida no momento em que esta aluna for direcionada ao mercado de trabalho para a sua trajetória inclusiva, pois, na visão de Corrêa et al. (2021, p. 171) “o apoio da família, dos colegas de trabalho e de seus chefes, assim como a formação anterior, são fundamentais para a inclusão dessas pessoas, proporcionada e concretizada pelo acesso ao trabalho”.

O principal motivo das crianças irem para escola, é que vão incentivar um espaço democrático, onde poderão compartilhar o conhecimento e a experiência com o diferente. É preciso acreditar que a educação é algo que deve ser renovada a cada dia e, por conseguinte os professores são desafiados com isto, principalmente, com a chegada de modo maciço da tecnologia. Deste modo, como o mundo e a tecnologia vêm se

desenvolvendo e evoluindo, os educadores precisam fazer com seus conhecimentos sejam passados de maneira criativa e prazerosa, não ter medo de novos desafios e nesse caso estar pronto para receber crianças com deficiência é saber lidar com situações adversas, o que promove não somente um crescimento pessoal mais também profissional. A criança com SD inclusa na escola de ensino regular tem grandes chances de melhor se desenvolver porque esse ambiente para ela certamente será mais desafiador, do que para os outros alunos sem deficiência e é isso que vai servir de estímulo para que ele se desenvolva. Esta abordagem torna-se relevante, pois se os saberes são adquiridos durante a formação ou no trabalho em um ambiente em que a criança esteja se divertindo, ou seja, não se encontrariam diretamente ligadas ao ensinar, mas que se apresentam como relevantes como um conjunto sistêmico para aprendizagem. Neste sentido, Cerqueira (2020, p. 41) concorda que “esta colaboração assume uma particular importância não só a nível das aprendizagens mas sobretudo a nível da socialização e do bem-estar”. Daí a relevância do conhecer para quem, com quem e para que se está ensinando, o que, desse modo, pode ser traduzido em desafio educacional para um aluno com SD. Por conseguinte, traz a necessidade de uma avaliação sistêmica do perfil do professor inclusivo, o que pode ser conseguido por meio dos parâmetros postulados no Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I), formulado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial no ano de 2012 (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017).

Este assunto vem tomando tal importância em uma dinâmica global, que, pode ser citado, como, por exemplo, Matos et al. (2020) que apontam a iniciativa do Projeto Europeu T-21 fundamental do uso do desenvolvimento de competências na área de turismo e no uso da tecnologia para a promoção da inclusão social de jovens com a SD, sob o importante ambiente da empregabilidade, o que é defendido de modo incisivo por Melo, Souza e Lima (2020). Esta abordagem é, também encontrada em Casco et al. (2021, p. 80) quando dizem que “a racionalidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho acaba por invadir todas as esferas das relações humanas, desde as instituições familiares, as instituições educativas e demais instâncias sociais”. Note-se que este projeto foi inspirado na Declaração para a SD aprovada pelo Parlamento Europeu no ano de 2012, com a intenção de dar um foco nas práticas inclusivas para a pessoas com a SD para o

desenvolvimento de habilidades digitais, que deve estar alinhada com uma prática pública de apoio financeiro e técnico para as instituições de ensino. Um ponto que chama a atenção é o público-alvo abrangido, ou seja, além do aluno, envolve docentes, pais, familiares e outras pessoas de sua convivência, dentro de uma recomendação identificada na pesquisa de Simões (2018, p. 151) de “prosseguir o investimento na modernização tecnológica de todas as escolas do pré-escolar e do 1º ciclo, com disponibilização de recursos informáticos e de internet, quadros interativos e restantes equipamentos informáticos”. Como por exemplo, de atividades lúdicas implantadas neste projeto T-21, os autores citam o projeto denominado Pintar para Todos Lá dos Riscos, que se encontra em andamento na cidade de Lisboa. Utiliza, principalmente, a pintura como ferramenta lúdica, o que Silva (2010) entende ser plenamente certo para as crianças, pois a pintura pode ajudar a “[...] expressar sentimentos diversos na superfície trabalhada, além de desenvolver, assim como desenho, sua habilidade motora que, futuramente na sua alfabetização, será fundamental no desenvolver das letras” (Silva, 2010, p. 8). Por outras palavras, a pintura é de importância para o desenvolvimento da criança, pois além de contribuir para sua coordenação motora, também ajuda a desenvolver as noções de espaço, a criatividade, e a agilidade, proporcionando melhor socialização entre as crianças e, com isso, ajuda na sua interação com o próximo. Ademais, ainda foi observado no diário de bordo pela Pesquisadora que, nas atividades em que a ludicidade foi incentivada, como, por exemplo, as que exigem o cantar, a aluna se propõe a cantar como os demais alunos de sua turma, como, por exemplo, em um evento ocorrido no Dia das Crianças. Vale destacar que a função da atividade musical, é uma grande mais valia quando se transforma em uma terapia, onde a improvisação e a criatividade encontram grandes oportunidades para serem desenvolvidas em um ambiente escolar (Reis, 2020)

Assim, sob este foco, no sentido de que a inclusão, desde que apoiada por políticas que se transformam em práticas efetivamente implantadas em um contexto de adaptação curricular com foco na sobrevivência futura do aluno pela geração própria de recursos, já que existe “atualmente, a expectativa de vida para estes indivíduos é de aproximadamente 65 anos” (Rodrigues, 2021, p. 39). Esta visão se alinha com Casco et al. (2021, p. 81) que sugerem que devem os “indivíduos se esforçarem para se adaptarem ao ordenamento social de modo a poderem garantir a base material que possibilita a própria

existência”. Para este raciocínio, converge para o que Cerqueira (2020, p. 41) defende que “a inclusão beneficia as crianças dando-lhes ferramentas para a sua vida futura na sociedade, assumindo a diferença como algo positivo.”, ou seja, que este fato seria uma das mais valias de um processo inclusivo bem realizado, já que a inserção no mercado de trabalho, “também se constitui como um dos meios que possibilitam maior inclusão social e a possibilidade de se ter uma vida mais digna de ser vivida” (Corrêa et al., 2021, p. 159). Torna-se importante ressaltar que, apesar de todos possuírem a mesma síndrome, todas as pessoas são diferentes, tanto em característica genética única quanto em traço de personalidade. Dentro desta linha de pensamento, a automotivação com exemplos de apoio em projetos que desenvolveram práticas específicas, traz exemplos de histórias de pessoas inspiradoras que se destacam em termos de vida independente, mesmo com SD, contrariando a afirmação de Faria (2020, p. 138) de que “as pessoas com SD são vistas como indivíduos improdutivos e, portanto, descartáveis dentro do sistema capitalista”. Como, por exemplo, podem ser citadas a cidadã brasileira Débora Araújo Seabra de Moura, 33 anos, moradora de Natal (RN) ela estudou exclusivamente na rede regular de ensino, e foi a primeira pessoa com SD a se formar no magistério, em nível médio, no Brasil em 2005. Fez estágio na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e há nove anos trabalha como professor assistente em colégio particular tradicional em Natal e lançou livro em 2013 que tem pano de fundo a inclusão. Ainda merece ser citado outro brasileiro, Ariel Goldenberg, que se define como um guerreiro, foi o ator protagonista do filme *Colegas*, que ganhou o prêmio de melhor filme no Festival de Gramado no ano de 2012. Ariel é casado com Rita Pokk, 32 anos, com a SD, atriz, com quem contracenam e pensam em atuar em novela. Tem-se Cláudio Arruda, cavaleiro e instrutor de Pônei brasileiro que resolveu buscar os seus sonhos e que se orgulhava em ter sido contratado pela capacidade, não por conta da síndrome. Destacam-se, neste mesmo palco, Pablo Pineda, 40 anos, ator e pedagogo espanhol que se tornou celebridade em 2009, quando se graduou e atuou em filmes e Ângela Bachelier, 30 anos, política na Espanha, que se tornou a primeira vereadora com SD a tomar posse na Câmara Municipal de Valladolid na Espanha no ano de 2013.

Muitas pessoas acham que as pessoas com SD são coitadinhas e incapazes pelo fato de compararem essa alteração genética com deficiência. Pelo contrário, como Faria (2020,

p. 120) mostra que na literatura acadêmica desafia-se a pessoa especial a ser parte das decisões do seu próprio futuro, tanto que “o mais comum é que se encontrem estudos que, em última instância, atribuem a exclusão vivenciada pelas PcD a uma fatalidade originada nas características ou inabilidades dessas pessoas”. Ademais, Marino (2021, p. 3) já advoga a necessidade de outros atores para o sucesso, pois “em relação às condições de vida atuais, nem todos os indivíduos com T21 são iguais e o futuro de cada um dependerá dos fatores ambientais e genéticos familiares, tal como qualquer criança”. Assim, essas pessoas podem sim ser felizes, estudarem, aprenderem coisas novas e se divertirem e, por isso, é preciso, ainda, que os pais sejam orientados a estimular a criança a superar limites, incentiva-los a estreitar os laços familiares, o relacionamento com outra criança, com necessidades especiais, ser paciente e devem estar preparados para enfrentar situações desafiadoras com o foco do desenvolvimento de competências profissionais. Nesta ótica, “a inserção no mercado de trabalho é condição estrutural para a manutenção” da vida individual e coletiva. (Casco et al., 2021, p. 95), o que possui convergência com a visão de Monteiro et al. (2020, p. 121) que defendem que, ao se materializar o marco da inserção no mercado de trabalho, “significa que foram criadas estratégias para que todas as componentes do currículo e diferentes formas de linguagem possam coexistir num ambiente de aprendizagem funcional, isto é, dinâmico e interativo”. Por conseguinte, na visão específica para a aluna do estudo de caso, encontra-se a voz de Corrêa et al. (2021, p. 170) que estimulam as possibilidades concretas de inserção profissional ao defenderem que, “com o ingresso no mundo do trabalho, as relações afetivo-sociais das pessoas com síndrome de Down foram enriquecidas”. Os autores vão mais além, ao concluírem que:

que o emprego propiciou ganhos ao bem-estar dos trabalhadores com síndrome de Down, no que diz respeito à sensação de felicidade e de participação social, como também pela percepção de se sentirem mais úteis, aceitos pelos pares, e de poderem contribuir com a família e traçarem planos para o futuro (p. 170).

Contudo, existem dificuldades com alguns pais por não terem conhecimento de algumas síndromes demorem a perceber que sua criança terá que ter acompanhamento profissional, na busca de uma intervenção precoce o quanto antes. Visando assim tomar

decisões cabíveis para iniciar o tratamento e o acompanhamento fazendo assim a criança bem cedo despertar sua socialização e demonstrar sua capacidade de aprendizagem no tempo certo dentro do seu limite,

Para a compreensão sobre o desenvolvimento humano, as diferentes classes sociais e as distinções culturais, sendo estes específicos das profissões docente, denomina-se de saberes das ciências da educação. Saberes da prática pedagógica, formados por regras testadas, cientificamente que darão suporte a ações de outros professores.

Como final da discussão, tendo como foco o objetivo geral da dissertação, são apresentadas recomendações de melhoria no processo inclusivo da escola para que possam beneficiar o aluno, com uma abordagem do que se faz em Portugal.

1) Que as instituições onde a aluna estuda tenha um estudo para adaptação da realidade local sob o prisma abordado na iniciativa do Projeto Europeu T-21. Note-se que, as regiões possuem as peculiaridades, as quais devem ser respeitadas, pois dentro de um conceito de customização das soluções, não se pode aplicar a prática deste projeto europeu em solo nacional, sem a devida análise de seus vetores locais. Assim, as três áreas principais do Projeto T21, que são compartilhar boas práticas, identificação de competências específicas e explorar novas áreas dentro com abordagens inovativas, dentro do foco de *e-skills* (Matos et al., 2020), pois, como defende Casco et al. (2021, p. 95) “é necessário empreender todos os esforços para que os trabalhadores com síndrome de Down, e demais trabalhadores com alguma deficiência, sejam incluídos em todas as esferas do convívio humano”.

2) Existe uma clara dissonância entre a percepção dos resultados das práticas pedagógicas entre dos professores do ensino regular com o proposta de trabalho do professor AEE, pois externam opiniões conflitantes. Por isso, recomenda-se que haja uma ação gerencial para conscientizar as docentes das vantagens da comunicação entre os docentes da aluna, como foco nos resultados do trabalho nas Instituições 1 e 2, envolvendo a ludicidade, bem como da adaptação curricular em prol da aluna.

3) Conscientização mudança de percepção dos professores quando à necessidade de autoformação ou levantamento das necessidades formativas atuais, o que traria à tona vazios pedagógicos, que, de certo, envolveriam o lidar com a tecnologia em prol, não só

da aluna, bem como dos outros alunos NSE, com a implementação e uso dos parâmetros do documento europeu denominado de Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos – Projeto TE41, que possui a sua base “formada por valores, conhecimentos e competências” (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017, p. 50). Deste modo, aliado a estes parâmetros a implementação do perfil de professores inclusivos, verifica-se uma boa oportunidade utilizar o parâmetro defendido por Costa (2022, p. 78), que recomenda a identificação de “competências e construção de avaliação de docentes, baseando-se no Tabela Européia de Competências Digitais para Educadores, conhecido como DigCompEdu, desenvolvido pelo *EU Science Hub* (Centro de Ciências da União Europeia)” para identificar possíveis oportunidades de melhorias que se traduzirão na eficiência do ensino com foco inclusivo nas duas instituições.

4) Ao que se indica, não foi identificado um planeamento de atividades pedagógicas coordenadas nas duas instituições, que conduzam a aluna em um processo efetivo de formação com foco em uma proposta profissionalizante, com a possibilidade de se inspirar no trabalho de Araújo e Gouveia (2020) para a criação de um ecossistema de apoio digital. Mesmo que se considere que a aluna ainda cursa o nível fundamental, a preparação de um aluno com NSE deveria começar o mais cedo possível, devido às necessidades próprias das crianças. Certamente o uso racional da tecnologia assistiva, supervisionado pela escola e pela família, pode auxiliar neste caminhar para a abertura a um mundo de oportunidades, como defendido por Coelho (2022).

CONCLUSÃO

Conclusão

São apresentadas as considerações finais que convergem os resultados e discussões da até agora apresentados com o foco de responder a resposta à pergunta de pesquisa, bem como o atingimento dos objetivos geral e específicos. Assim, sob esta linha de pensamento, o presente trabalho teve o objetivo geral de descrever as percepções destes três docentes sobre as práticas inclusivas em que o aluno com SD está mergulhado para confrontá-las com a literatura académica identificada sobre inclusão encontrada nos dois últimos anos em plataformas portuguesas para gerar recomendações práticas de melhoria no processo inclusivo da escola para que possam beneficiar o aluno, com uma abordagem do que se faz em Portugal.

Para tanto, os objetivos específicos que foram propostos para o seu atingimento foram caracterizar a síndrome de Down em crianças com idade escolar, apresentar as percepções dos professores de uma escola do ensino regular do Município de Pedro do Rosário – MA, frente à contribuição, à funcionalidade e à recomendação de práticas e intervenções diretas com foco na ludicidade e na adaptação curricular para a criança com síndrome de Down e, por último, confrontar as do ambiente inclusivo da criança com SD frente à literatura académica.

O ambiente em que a aluna está inserida é muito bem-visto pelos professores, que demonstraram as suas percepções muito claras por meio da inquirição, mas com oportunidades tangíveis que podem ser implantadas por meio de materialização das políticas. Deve-se sair do que pode ser entendido como uma situação de conforto para as instituições em que a aluna está matriculada. Contudo, nas recomendações apresentadas existe uma abordagem de que a busca da inclusão é uma estrada sem fim, onde, por certo, a adaptação curricular e a ludicidade possuem lugares especiais. Por outras palavras, é um processo de melhoria contínua, onde os professores e as instituições devem buscar atividades para melhorar a vida da aluna, principalmente, estimulando sinergias entre ambas. Não obstante este fato, verifica-se que a preocupação com o seu futuro profissional deveria ser vista como uma maior seriedade pelas instituições.

Como limitação da pesquisa, pode-se colocar, de modo especial, que as recomendações elencadas formam propostas dentro de um ambiente que envolve um outro país, onde as

políticas e legislações possuem as suas peculiaridades e, por conseguinte, suas práticas podem ter características e dinâmicas que não convirjam. Ademais, estima-se que as legislações portuguesas e brasileiras possuam a clara intenção de proporcionar a inclusão social ao aluno com SD, mas, com o intuito de avançar nestes temas, fica a recomendação de trabalhos futuros possam avaliar estas convergências e similaridades, apontando, por outro lado, os pontos que possuem discordâncias. Aponta-se uma outra limitação da pesquisa que o estudo de caso somente foi realizado com uma aluna, o que, de certo, traz uma dificuldade de que as informações e conclusões advindas de seu processo individual, que geraram as recomendações, sejam replicadas com segurança para uma outra instituição ou mesmo para uma outra criança do ensino fundamental com SD. Pode-se, ainda adicionar como uma outra limitação o número reduzido de plataformas de pesquisa, o que, e já considerando uma oportunidade em pesquisas futuras, traz-se à tona a sugestão de expansão das bases de investigação por meio de seleção em outros buscadores científicos como, por exemplo, *Dialnet*, *Google Scholar*, *Redalyc*, *SciELO* e *Scopus* para uma perspectiva de um panorama mais profundo sobre a discussão, situação constatada e validade das recomendações apresentadas. Há de ser considerado que sejam desenvolvidos outros estudos de casos na região em busca de um padrão de ambientes inclusivos não só para alunos com SD, mas com uma abordagem mais ampla, que englobe os que merecem uma consideração especial da sociedade por serem diferentes dos demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Aranha, M. S. F. (2004). Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. In. Brasil. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial*. v.1 (1ª ed.). Brasília Editora.
- Braga, W. C. (2020). *Deficiência intelectual e síndromes infantis; caracterização e orientações* (1ª ed). – São Paulo: Paulinas.
- BRASIL (2001). *Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica*. Brasília.
- Crespo, J. (2017). As práticas e as representações, o jogo no antigo Regime. In: Lopes, A., L. M. F. & Fernandes, R. (Orgs). *Para compreensão história da infância*. (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, J. R. (2006). Educação Especial, inclusiva e política educacional. Notas brasileiras. In: Rodrigues, D. (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (1ª ed.). São Paulo: Summus.
- Fortuna, T. R. (2012). A importância do brincar na infância. In: Horn, C. et al. Orgs. *Pedagogia do brincar*. (1ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Mazzota, M. J. S. (2012). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, J. A., Gonçalves, V., García-Valcárcel, A., & Gutierrez, P. C. (Eds.) (2021). *VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020: livro de atas*. (1ª ed.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pimentel, S. C. (2012). *Conviver com Síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagogia e formação de conceitos* Petrópolis. (1ª ed.). RJ: Vozes.
- Pueschel, S. M. (2011). *Síndrome de Down. Guia Para Pais e Educadores - Coleção Educação Especial*, (14ª ed). Papirus 7. Mares. SP.
- Vygotsky, L. S. (2015). *Pensamento e Linguagem*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

- Alonso, D. (2013). *Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio*. Nova Escola. (Online). <https://www.novaescola.org.br>.
- Araújo, P. S. & Gouveia, L. B. (2020). *Projeto de criação de um ecossistema de apoio digital para o Centro de Referência e Apoio a Educação Inclusiva (CRAEI)*. Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal. <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3787>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- Bertolini, C., Parreira, F. J., Silveira, S. R. & Ulbricht, V. R. (2020). Favorecendo a Inclusão por meio de Tecnologias Digitais Assistivas: Relato de Experiências do Grupo de Pesquisa Dirta/ UFSM. In: *Inclusão: Uma Discussão Necessária na Educação Especial: Capítulo 5*. Orgs: SILVA, Diego da & DURLO, Carlos Henrique. Organizadores Maringá – Paraná 2020. Uniedusul Editora. pp. 43-61. <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2020/12/e-book-inclusao-uma-discussao-necessaria-na-educacao-especial.pdf>.
- Böhm, O. (2015). *Jogo, brinquedo e brincadeira na educação*. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó. https://www.academia.edu/download/55633982/Ottopaulo-Bohm_4.pdf.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivl_03/Constituicao/constituicao.htm.
- Braz, P., Machado, A., Ramalho, C., Dias & Matias, C. (2020). Prevalência de nados-vivos com síndrome de Down: indicador conjunto da gravidez tardia e das políticas de diagnóstico pré-natal entre 2011-2017. *Boletim Epidemiológico Observações*: maio-agosto; 9 (27): 27-30 . <http://hdl.handle.net/10400.18/7238>.
- Burcev, C. (2021). *Eficácia do treino de resistência dos membros inferiores na melhoria da força muscular e do equilíbrio em crianças com Síndrome de Down: uma revisão bibliográfica*. (Projeto de Graduação em Fisioterapia) - Universidade Fernando Pessoa – Porto. <http://hdl.handle.net/10284/10180>.

- Camarão, F. C. (2016, Novembro 20). *Educação integral: dignidade e oportunidade ao jovem maranhense*. <https://www.educacao.ma.gov.br/educacao-integral-dignidade-e-oportunidade-ao-jovem-maranhense>.
- Carvalho, J. F. B. P. de (2020). *Influência de dois programas de Atividade Física no desenvolvimento de competências motoras em pessoas com síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado). Repositório da Universidade da Beira Interior – Covilhã. Portugal. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/10554>.
- Casco, R., Andrade, P. F. de, Freller, C. C., Saito, G. K., & Lima, R. C. (2021). Inclusão Profissional de Trabalhadores com Síndrome de Down na Cidade de São Paulo: Satisfação Pessoal, Produtividade e Relações Sociais no Ambiente de Trabalho. *Revista Lusófona De Estudos Culturais*, 8(2), 79-98. <https://doi.org/10.21814/rlec.3494>
- Cerqueira, C. F. (2020). *Estratégias utilizadas pelos profissionais para promover a inclusão no 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). ISPA – Repositório do Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich. <http://hdl.handle.net/10400.12/7761>.
- Convenção de Guatemala (1999). *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Corrêa, A. S., Crochick, Corrêa, A. S., Crochick, J. L., Correia, R. N. P., & Ventura, F. D. de S. (2021). Trabalhadores com Síndrome de Down: Autonomia e Bem-Estar no Trabalho. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 8(2), 157-173. <https://doi.org/10.21814/rlec.3483>
- Costa, R. C. (2022). *Propostas para melhoria de práticas de educação inclusiva com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) por meio da tecnologia assistiva: um estudo de caso numa escola no município de São Luís – MA*. (Dissertação de Mestrado). ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40622>.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.

- Duarte, C. P., Schwartzman, J. S., Matsumoto, M. S., & Brunoni, D. (2016). Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: Relato de um caso. *Autismo: vivências e caminhos*, 46-56. <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9788580391329/completo.pdf#page=46>
- Faria, M. D. de. (2020). As teias que a Síndrome de Down não tece: identidade, estigma e exclusão social. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (122), 119-144. <https://doi.org/10.4000/rccs.10707>.
- Finkelstein, P. S. A. (2021). *O conflito interno vivido pela família a partir da notícia da deficiência*. (Dissertação de Mestrado). Repositório da Universidade Fernando Pessoa. Porto. <http://hdl.handle.net/10284/10589>.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedo e brincadeira na educação infantil. In: Canais Do I Seminário Nacional. *Currículo Em Movimento*. pp 1-2, Belo Horizonte. <https://www.portal.mec.gov.br>.
- Lima, A. M. V. (2020). *A inclusão escolar segundo o olhar dos professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC)*. (Dissertação de Mestrado). IPC - Escola Superior de Educação de Coimbra. ESEC. Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/32918>.
- Lima Fº, J., Guarinello, A. C., Ribas, T., Paisca, A. B.; Gonçalves, F., & Santos, R. S. (2021). O impacto intrafamiliar do diagnóstico da síndrome de Down: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal*. Escola Superior de Saúde do Alcoitão. <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32487>.
- Madeira, A. M. G. (2020). *Síndrome de Down: um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado). IESF - Escola Superior de Educação de Fafe. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1869>.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2004). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Atlas. <https://mestradoemadm.com.br/wp-content/uploads/2012/05/Metodologia-de-Pesquisa.docx>.
- Marino, T. (2021). *A perspectiva dos pais sobre a qualidade de vida associada à saúde oral em indivíduos com síndrome de Down durante a pandemia de COVID-19*. (Dissertação

- de Mestrado). CESPU. Instituto Universitário de Ciências da Saúde – Gandra - Portugal. <http://hdl.handle.net/20.500.11816/3725>
- Martins, M. C. (2020). *Incidência de cárie dentária em pacientes odontopediátricos com Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado) - Instituto Universitário Egas Moniz. <http://hdl.handle.net/10400.26/33872>
- Matos, P.; Novo, N., Dias, M. & Loureiro. A. (2020). O Projecto T21: Uma Iniciativa Europeia Para Jovens Com Necessidades Educativas Especiais. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, Vol. 7, N. º 2, pp. 4-17. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v7.i2.19269>.
- Monteiro, C. C. F., Viana, F. L. P., & Veloso, J. M. P. S. A. (2020). Desenho de um programa didático de desenvolvimento da Competência Comunicativa Oral (CCO) Uma visão sociocultural da linguagem. In: A. J. Nunes da Silva (Org.). *Educação: Agregando, incluindo e almejando oportunidades – Capítulo 12* (pp. 110-125). Universidade do Minho – Portugal. Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed160202109>.
- Mozzato, A. R., & Grzybowski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *RAC*, 15 (4), 731-747. Jul./Ago. <http://www.anpad.org.br/rac>.
- Oliveira, S. A. M. de (2007). Norberto Bobbio: teoria política e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, 19 (25), 361-372. <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/download/1201/1132>.
- Reis, D. R. M. V. (2020). *Musicoterapia, improvisação, criatividade : o seu impacto na multideficiência em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusíada de Lisboa. <http://hdl.handle.net/11067/5706>.
- Reis, A. P. (2022). *A inclusão de alunos surdos em uma escola profissionalizante de tempo integral no município de Axixá-MA*. (Dissertação de Mestrado). IPC. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41689>.

- Ribeiro, A. C. (2020). *A importância da fisioterapia na intervenção precoce de crianças com Síndrome de Down: revisão da literatura*. (Projeto de Graduação). Universidade Fernando Pessoa – Porto. <http://hdl.handle.net/10284/9561>.
- Registo Nacional de Anomalias Congénitas (2020). *RENAC: relatório 2016-2017* / Paula Braz, Ausenda Machado, Rita Roquette, Carlos Matias Dias. Ministério da Saúde - Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP, 2020. - 70 p. : il. https://scholar.google.pt/scholar?cluster=10777052905070279124&hl=en&as_sdt=2005&sciodt=0,5.
- Sampaio, R. C., & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. (1ª ed.). ENAP. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>
- Serrano, R. S. M. J. (2013). *Intervindo na Multideficiência: Mobilidade, Comunicação E Interação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. <https://core.ac.uk/download/pdf/32242433.pdf>.
- Silva, E. O. (2010). Relações entre imagens e textos no ensino de história. *Saeculum—Revista de História*. <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11497/6609>.
- Simões, L. F. R. (2018). *Reestruturação do Plano Educativo Municipal da Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova – Projetando hoje, concretizando amanhã*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/85458>.
- Sousa, P. A. R. (2015). *A importância do brincar: brincar e jogar na infância. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências – Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Sousa%20-ref..pdf>.
- Sousa, J. C. O. (2020). Ophthalmic Manifestations in Down’s syndrome. *Revista Sociedade Portuguesa de Oftalmologia*, 43(4). <https://doi.org/10.48560/rspo.18130>.

- Rodrigues, B. da S. (2021). *Doença de Alzheimer em Indivíduos com o Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/99150>.
- Takakura, R. M. da S. (2021). *Queres Escrever Comigo? Um programa construtivista de aprendizagem da escrita com uma criança com Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado). ISPA – Instituto Universitário – Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/800>.
- Vieira-Rodrigues, M. M. de M., & Sanches-Ferreira, M. M. P. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. Relato de Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 23 (1). Jan-Mar. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>.
- Yamaguchi, T., Érica, S., Nery, M. S. G. B., & Bezerra, C. (2022). Adaptações curriculares como componente da formação docente. *Conjecturas*, 22(3), 150–166. <https://doi.org/10.53660/CONJ-687-822>

