



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

JARLINE DOS SANTOS MARQUES

**TÃO DIFERENTES, TÃO NORMAIS: ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
PARNAÍBA - PI.**

**PARNAÍBA
2019**

JARLINE DOS SANTOS MARQUES

TÃO DIFERENTES, TÃO NORMAIS: ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
PARNAÍBA-PÍ.

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)
apresentado como exigência parcial para obtenção do
diploma do Curso de Licenciatura em Química do Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí.
Campus Parnaíba.

Orientadora: Prof^a. Esp.: Maria Durciane Oliveira Brito

PARNAÍBA
2019

JARLINE DOS SANTOS MARQUES

TÃO DIFERENTES, TÃO NORMAIS: ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
PARNAÍBA - PÍ.

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)
apresentado como exigência parcial para obtenção do
diploma do Curso de Licenciatura em Química do Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí.
Campus Parnaíba.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Esp.: Maria Durciane Oliveira Brito (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Prof^a Dra. Janiciara Botelho Silva (1º examinadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Prof^a Dra. Ana Maria Uchôa Thomaz (2º examinadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida e do conhecimento, que sempre iluminou meu caminho até aqui, pela coragem e pela fé de sempre seguir em frente, onde possibilitou-me a realização e conquista desse sonho.

Aos meus pais, Arnaldo Marques e Cláudia Maria dos Santos, pela educação, pela criação e apoio nas horas difíceis dessa trajetória; e aos meus irmãos Aline, Jaqueline e Walisson Marques pela paciência nos dias de provas e pelas vezes que me trouxeram ao IFPI.

A minha orientadora, Prof^a Esp.: Maria Durciane Oliveira, por aceitar me orientar, pela paciência e oportunidade de pesquisar e trabalhar com aquilo que enchem meus olhos de brilho, a Educação Inclusiva.

A Prof^a Dra. Ana Maria Uchoa Thomaz por cada minuto dedicado a mim e a minha pesquisa, pela paciência, aos conselhos e pelas aulas da disciplina de TCC. E também pelas caronas (risos).

Ao Instituto Federal do Piauí – Campus Parnaíba, que através do Pronatec, ofertou o curso técnico em Laboratório de Química, que me fez sentir um amor ainda maior por essa linda ciência, entrando assim para o curso superior da mesma.

Ao meu namorado e futuro marido Mateus Gustavo Nogueira, por todo incentivo, pelas palavras diárias “você vai conseguir!”, “não desista, tô aqui contigo!” e por sempre acreditar em mim em todas as ocasiões, nunca desistindo de mim, mesmo nos meus dias ruins e me fazer transbordar de amor!!

A duas amigas especiais, Marcyelle Araújo e Ana Cláudia Oliveira, primeiramente por sempre estarem comigo e me apoiarem durante esse percurso acadêmico e em segundo lugar pelas “caronas” até o IFPI. Vocês me ajudaram quando ninguém mais ajudou!

A minha amiga/irmã Adriana Freire (Freya), por todos esses anos de amizade e puxões de orelha, companheirismo nas horas boas e ruins, alegrias, tristezas e por cada “vai dá certo, nêga!”. Sempre deu! Obrigada por não desistir de mim, tua amizade salvou minha vida!

Aos “meus mestres, com carinho”, em especial a prof^a PhD Janiciara Botelho (tia Jani), pelo conhecimento a mim passado, mostrando-me como a Química é linda e essencial para a vida. E a prof^a Gilvana Ferreira Parente que me mostrou que o diferente é SER NORMAL, e que ser professor é uma dádiva.

As minhas companheiras diárias da Residência Pedagógica Alícia Ludymilla (Garota) e Ingrid Cabral (Direção de ensino) pelo apoio em cada aula, os abraços e as risadas que transformaram meu dia.

Aos professores do curso, por cada ensinamento, paciência e compreensão durante essa trajetória: Profª Drª. Ana Maria Uchoa Thomaz, Profª Me. Evânia Carvalho, Profª Me. Vilma Araújo Dias, Prof. Dr. Bartholomeu Araujo Barros Filho, Prof Dr. Haroldo Luís Sousa Neres, Profª PhD Simone Cristiane Rodrigues Gallani, Profª Drª. Márcia Valéria Silva Lima, Profª Esp. Janete César Ribeiro e todo corpo docente do IFPI.

Aos amigos que conquistei e ao grupo do “Deboche”: Adriana Freire, Tony Markus, Marcyelle Araújo, Ingrid Cabral, Fernando “Kenay”, Ana Cláudia, Jessika Santos, Rayanne Cornélio, Sabrina Texeira, Ruth Helly Cardoso, Ivany Silva, Luciane Nascimento, Camila Souza, Laiane Carvalho, Alicia Ludymilla, Michelle Brito, Danilo Franco e Francisco Felipe, pela amizade e companheirismo.

Aos servidores do IFPI – Campus Parnaíba, em especial as “tias” da limpeza, que deixavam as salas de aulas limpas e cheirosas e a “tias” do refeitório, por preparar nossas refeições de cada dia. Ao Horário (biblioteca) por me salvar de muitas multas, e aos motoristas: Sr. Alberto e Sr. Wagner, por nos trazer em segurança até o campus.

“Nenhuma pessoa é deficiente no âmbito de sua própria existência, mas se mostrará deficiente frente às exigências feitas à ela pela sociedade a qual faz parte.”

(Stratford, 1989)

RESUMO

O presente trabalho focaliza o tema acessibilidade e inclusão de alunos com síndrome de Down (SD) no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar do ensino regular. A síndrome de Down foi descrita pela primeira vez na literatura médica por John Langdon Down em 1866, mas há debates dentro da literatura sobre a idade real da SD como uma condição que afeta a humanidade. Configura o objetivo de avaliar a acessibilidade dos alunos com SD nas escolas de ensino regular do município de Parnaíba-PI e refletir sobre a educação inclusiva, no que se refere ao papel do gestor e docentes, aos desafios e as perspectivas em destaque nesse campo de atuação e estudo. O estudo foi realizado em uma escola de ensino público da rede estadual e se estendeu para instituições de ensino superior público da cidade de Parnaíba-PI. A proposta dessa pesquisa é acessibilidade universal e a educação inclusiva para todos, para a construção de uma sociedade inclusiva e diante disso, a pesquisa foi realizada com os gestores (A e B) das instituições de ensino superior e da escola campo, e professores (a; b; c; d; e) da mesma. A partir das análises, com dados coletados através de questionários e observações, conclui-se que os gestores ainda relacionam a acessibilidade a questão arquitetônica e que os docentes não se sentem preparados para receber alunos com necessidade educacional especial. Portanto necessita-se de um novo paradigma em ascensão que deverá evoluir na acessibilidade e sua concretização em toda sociedade, uma melhor concepção do que aponta na Lei de Diretrizes e Bases, onde se desdobra em práticas produtivas, agregadoras, éticas, solidárias e respeitadas e que colaboram com o desenvolvimento da escola. Trabalhar em uma escola numa perspectiva inclusiva e acessível não é missão impossível para o gestor, mas um desafio. A escola deve ser inspiradora e assim desenvolver o aluno com necessidade educacional especial para que o mesmo tenha autonomia, confronto de forma igualitária em todo âmbito social, cultural e educacional. Deve-se buscar metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno por inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Acessibilidade. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The present work focuses on the theme inclusion and accessibility of students with Down syndrome (DS) in the teaching and learning process in the school context of regular education. The down syndrome was first described in the medical literature by John Langdon Down in 1866, but in the literature is debated about the actual age of DS as a condition affecting humanity. The objective is to evaluate the accessibility of students with DS in the regular schools of Parnaíba-PI and to ponder on inclusive education, regarding the role of the manager and teachers, the challenges and the perspectives highlighted in this field of action and study. The study was conducted at a state public school and extended to higher education institutions in the city of Parnaíba. The purpose of this research is the universal accessibility and inclusive education for all, building an inclusive society and in view of this, the research was carried out with the managers (A and B) of higher education institutions and the field school, and teachers (a; b; c; d; e). From the analyzes, with the collected data through questionnaires and observations, it is concluded that managers still relate accessibility to the architectural issue and the teachers do not feel prepared to receive students with special educational needs. Therefore, a new rising paradigm is needed that should evolve in accessibility and its realization throughout the society, a better conception of what points in the Law of Guidelines and Bases, where it unfolds into productive, aggregating, ethical, supportive and respectful practices. that contribute to the development of the school. Working in a school from an inclusive and accessible perspective is not an impossible mission for the manager, but a challenge. The school must be inspiring and thus develop the student with special educational needs so that he has autonomy, confronts equally in all social, cultural and educational. It should be search for interactive methodologies that make the recognition of diversity a strategy for a new learning, which conceives the whole student and respects the dignity of each individual.

Keywords: Down syndrome. Accessibility. Inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - John Langdon Haydon Down

Figura 2 - Esqueleto de uma criança com características da Síndrome de Down

Figura 3 - Crânio de Breedon-on-the-Hill publicadas por Brothwell

Figura 4 - Pintura Ecce-homo-scene atribuída ao artesão da Aachen

Figura 5 - Estatueta de terracota da cultura tolteca do México

Figura 6 - Acidente Genético

Figura 7 - Translocação Robertsoniana

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escola e Instituições verificadas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
GRE	Gerência Regional de Educação
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NE	Necessidade Especial
NEE	Necessidade Educacional Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Síndrome de Down
SEDUC	Secretaria do Estado da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFDPa	Universidade Federal do Delta do Parnaíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 histórico da SÍNDROME DE DOWN	16
2.1.2 Trissomia do 21.....	21
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.2.1 Educação inclusiva no Brasil	27
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA INCLUSÃO	30
2.4 APRENDIZAGEM do aluno com síndrome de down.....	32
3 OBJETIVOS.....	35
3.1 OBJETIVO GERAL	35
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
4 METODOLOGIA.....	36
4.1 TIPO DE PESQUISA	36
4.2 SUJEITO DA PESQUISA E LOCAL DE ESTUDO.....	36
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	37
4.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	38
5 resultados e discussão.....	40
5.1 ACESSIBILIDADE: REALIDADE E PERSPECTIVAS	40
5.1.1 Acessibilidade Estrutural e Inclusão das pessoas com Deficiência	41
5.1.2 O Profissional qualificado e as barreiras diárias para Inclusão	42
5.1.3 Políticas Públicas.....	43
5.1.4 O Discente com Necessidade Especial no meio Escolar/Acadêmico	44
5.1.5 A Concretização da Acessibilidade Universal	46
5.2 ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOCENTE	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE.....	61

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão social é de grande importância em nossa sociedade, pois estamos vivendo uma época em que o respeito à diversidade, a garantia ao direito, à participação social de cada pessoa e o respeito as suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a temática da inclusão social traz como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos. “Estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados.” (WERNECK, 1999, p. 108).

Ao tratarmos da inclusão de crianças com Necessidades Especiais (NE), somos enviados ao campo da educação, pois ela está presente no dia-a-dia, defendida como para todos, sem nenhum tipo de distinção, traçando diretrizes para que o processo inclusivo seja deflagrado. Contudo, percebe-se que dez anos após a implantação da Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial (EE), ainda caminhamos a passos lentos, pois se faz necessário derrubar muitos paradigmas, no intuito de preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade biopsicossocial.

Nessa percepção, Abramowicz (1997) diz que:

“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados”. (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

A inclusão de modo geral é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada à todas as pessoas que

não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. No entanto, inserir alunos com déficits de todas as ordens, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – e assim diz a Constituição. De acordo com Sassaki (2010, p. 40) “É um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as pessoas.”.

Porém, cabe então questionar a sociedade que integramos e que predispõe à multiplicidade de exclusões, e onde a mesma fala de inclusão dos excluídos: como incluir alguém com Necessidade Educacional Especial (NEE) numa sociedade excludente?

Diante disso, vale salientar, segundo Mazzotta (1996), que estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças NE, frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum. Para Mantoan (2003), os pais, no Brasil, contrariamente aos outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de essa preferência constar na nossa Constituição Federal (1988). Observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência, pois a criança com necessidade especial é aquela que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no programa educacional, visando torná-las autônomas e capazes de serem mais independentes possíveis para que possam atingir todo seu potencial. As diferenças podem advir de condições visuais, auditivas, mentais, intelectuais ou motores singulares, de condições ambientais desfavoráveis, de condições de desenvolvimento neurológico, psicológico ou psiquiátrico específicos.

Além de todos os obstáculos que se têm, normalmente, com a educação de um filho, especialmente ao aluno com síndrome de Down necessita de outros estímulos. No entanto, a falta de informação dos pais e dos profissionais que lidam com a pessoa com síndrome de Down pode interferir no seu desenvolvimento (DÉA e DUARTE, 2009).

Mediante este caso de inclusão na vivência profissional e considerando o ingresso cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2006), surge a preocupação e o interesse em aprofundar as

questões relevantes que envolvem as intervenções educacionais neste processo de inclusão.

Por meio de toda evolução da Educação, essa pesquisa estará voltada para a proposta de inclusão no Projeto Político Pedagógico das escolas que foram campo de pesquisa; do relato da concepção dos profissionais envolvidos com a inclusão SD; da investigação da formação de professores que trabalham com a inclusão da SD; da descrição de como ocorre o processo de ensino em uma sala de aula que inclui alunos com SD; e da investigação da acessibilidade no trabalho de inclusão de alunos SD. Nesta perspectiva de proposições a serem alcançadas, a contribuição dos estudos realizados nesta área favorece a reflexão e abre caminhos para uma nova forma de entender e praticar a inclusão.

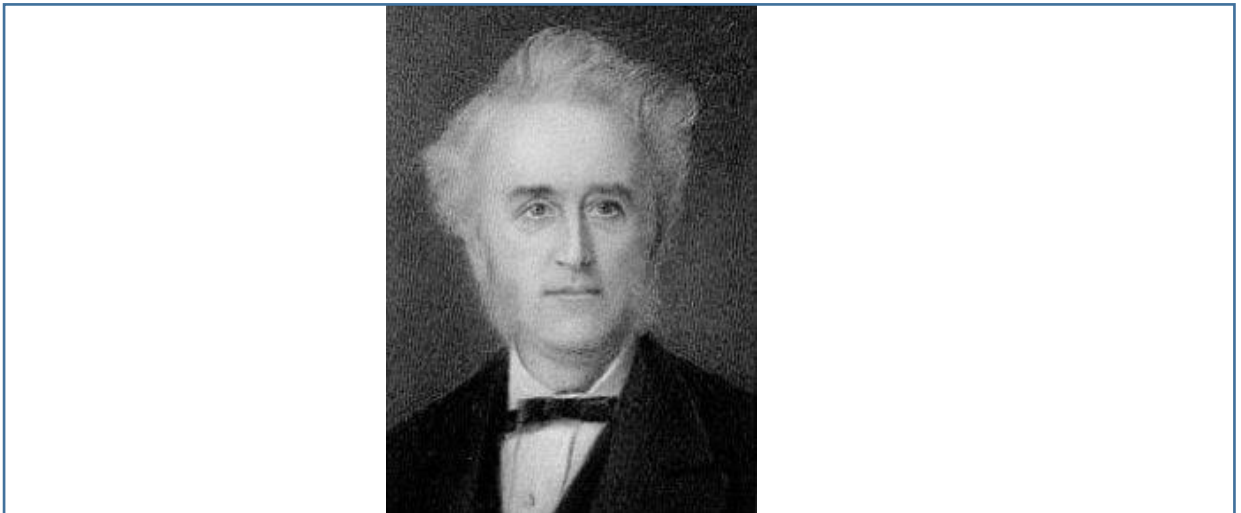
Portanto, pode-se dizer que a inclusão escolar continua um tema aberto e de muitas entradas para reflexão, aonde a efetivação da educação inclusiva vem sendo ainda muito incipiente e uma de suas maiores dificuldades está no não reconhecimento do outro como diferente, faltando a colaboração e consenso na redefinição de procedimentos didáticos pedagógicos capazes de qualificar a aprendizagem para cada aluno. A escolha do tema da pesquisa se justifica, a partir do conhecimento que temos, que somente através da educação podemos ter um futuro e oportunidades melhores, aprendemos a conviver no meio social, onde essa pesquisa poderá contribuir para uma visão mais abrangente, podendo também levar a quem ler reflexões sobre como os educadores estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas, se estão contribuindo para a formação social e pedagógica dos alunos com SD, pois sabemos que a educação é base poderosa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 HISTÓRICO DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down foi descrita pela primeira vez na literatura médica por John Langdon Down em 1866 (FIGURA 1). Em meados do século XIX, o médico inglês dedicou grande parte de sua vida profissional as crianças com retardo mental. No início de sua carreira, Down atuou como superintendente médico no Royal Earlswood Asilo para Idiotas, um estabelecimento de caridade dedicado a educar crianças com dificuldades de aprendizagem. Como médico-chefe, Down percebeu que as crianças da instituição apresentavam uma série de sintomas e procurou desenvolver um esquema de classificação clinicamente útil para descrever essas variações. (O'CONNOR, 2008).

Figura 1 - John Langdon Haydon Down



Fonte: Arquivos Metropolitanos de Londres

Nessa época, os indivíduos com comprometimento cognitivo eram frequentemente referidos como “idiotas mongóis” e raramente diferenciados em subcategorias baseadas em diagnósticos diferenciais.

Assim, em seu clássico artigo de 1866, Down observou que muitas crianças com retardo mental compartilhavam um conjunto comum de características faciais, incluindo uma inclinação ascendente para o olho, um nariz achatado e uma língua grande. Ele também observou que essas crianças nasceram com a doença, a condição era congênita, e associou essa anormalidade com o povo da Mongólia, atribuindo-lhes o termo “mongolismo”. Os pacientes afetados tinham uma expectativa

de vida reduzida, entretanto, Down não foi capaz de determinar a causa dessa condição, atribuindo-a incorretamente à tuberculose nos pais de uma criança afetada (O'CONNOR, 2008).

De acordo com Down (1866):

O rosto é plano e largo e desprovido de destaque. As bochechas são arredondadas e estendidas lateralmente. Os olhos estão obliquamente colocados e os cantos internos, mais do que normalmente distantes um do outro. A fissura palpebral é muito estreita. A testa está enrugada transversalmente a partir dos constantes levantadores palpebrarianos que derivam do músculo occipito-frontal na abertura dos olhos. Os lábios são grandes e grossos com fissuras transversais. A língua é longa, grossa e muito áspera. O nariz é pequeno. A pele tem uma ligeira coloração amarelada suja e é deficiente em elasticidade, dando a aparência de ser grande demais para o corpo (DOWN, 1866, p. 259-262).

Para John, o indivíduo com SD possuía essas características específicas e que os pacientes afetados tinham uma expectativa de vida reduzida, isso de acordo com suas observações em Earlswood, no ambulatório do hospital. Ele também observou a aparência facial característica e características fenotípicas compartilhadas de indivíduos não aparentados com síndrome de Down no seguinte: “[...] quando colocados lado a lado, é difícil acreditar que os espécimes comparados não sejam filhos dos mesmos pais” (DOWN, 1866, p. 260).

Gould (2004, p. 54 apud GHIRELLO-PIRES, 2011) constatou que, dessas extravagantes comparações, só os “idiotas que se agruparam à volta do tipo mongoloide” sobreviveram na literatura com a designação técnica errada, que hoje é reconhecida como SD. Porém, segundo o autor, qualquer pessoa que leia o artigo de Down, nos dias de hoje, sem um conhecimento de seu contexto histórico, poderia ser considerado “um conjunto as analogias dispersas e superficiais, quase fantásticas, apresentadas por um homem preconceituoso”. Mediante a isso, Down é creditado como sendo a primeira pessoa a agrupar indivíduos com SD com base em suas semelhanças fenotípicas para definir uma subcategoria de indivíduos com comprometimento cognitivo (MEGARBANE et al., 2009; STRATFORD 1996; PUESCHEL 2000).

Na década de 1959, quase cem anos após a descrição de Down, os cientistas Jerome LeJeune e Patricia Jacobs, trabalhando de forma independente, determinaram a causa do até então “mongolismo”, como sendo a trissomia do

cromossomo 21, que foi a primeira alteração cromossômica detectada na espécie humana, seria então renomeada para Síndrome de Down (RAMOS et al, 2018).

Partindo do pressuposto que a SD foi primeiramente descrita clinicamente em 1866 por Down, há debates dentro da literatura sobre a idade real da SD como uma condição que afeta a humanidade (STARBUCK, 2011). A alta prevalência da SD em relação a outras anomalias genéticas e o tempo necessário para que essa condição seja descrita clinicamente, levou alguns autores a questionar se a síndrome de Down é relativamente antiga ou nova em humanos (MIRKINSON, 1968). Como essa anomalia genética demorou tanto para ser reconhecida, vários pesquisadores questionaram se essa síndrome já não havia sido reconhecida antes de 1866.

Posto o questionamento da SD, em uma retrospectiva, pode-se observar que sempre existiram indivíduos com SD na humanidade. Antigas civilizações como Egito, Grécia, Roma, Mesopotâmia e México, tinham olhares diferentes as pessoas com alguma NE. Por exemplo na Grécia antiga, pessoas com deficiência intelectual muitas vezes eram abandonadas para morrer e outras eram afogadas. Já os romanos tinham leis para eliminá-los. Na Idade Média, na Europa Medieval, enquanto alguns associavam pessoas com deficiência à bruxaria, outros as consideravam seres angelicais e sagrados (ALMEIDA, 2014).

Em outras literaturas, estudos arqueológicos e teóricos revelam a descoberta do mais antigo caso confirmado de SD encontrado: o esqueleto de uma criança que morreu há 1500 anos no início da França medieval (FIGURA 2). Poucos casos de restos de esqueletos antigos foram documentados como tendo características de SD.

Figura 2 - Esqueleto de uma criança com características da Síndrome de Down.



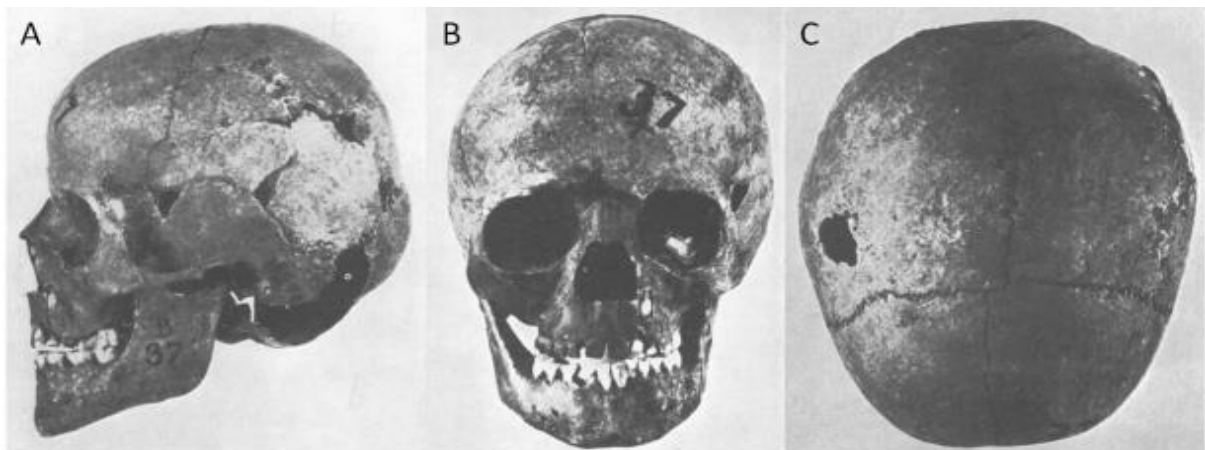
Fonte: Colin Barras (2014).

Contudo, além desse fato, o antropólogo e cientista Starbuck (2011), especializado em estudar o ser humano, conseguiu identificar 16 possíveis provas de que existem pessoas com a síndrome desde 5200 anos antes de Cristo. Através dessas provas foi possível analisar figuras e estatuetas de civilizações antigas, materiais esqueléticos e obras de arte de pintores datando 1640, onde retratavam pinturas de adultos e crianças com características semelhantes da SD.

Restos Esqueléticos

Pode-se perceber (FIGURA 3), baseado na arcada dentária, parecem ser os restos de uma criança de nove anos de idade. As figuras (3A, 3B e 3C), respectivamente, mostram uma visão lateral, anterior e superior deste crânio. A comparação deste crânio com os de outras pessoas com síndrome de Down pelos pesquisadores também revelou semelhanças nos ossos da boca e do rosto.

Figura 3 - Crânio de Breedon-on-the-Hill publicadas por Brothwell



Fonte: Greig, (1927).

Obras de Arte

Obras de arte analisadas por estudiosos como Kunze e Nippert (1986), revelam uma imagem de uma pintura de ecce-homo-cena que se acredita representar um indivíduo com SD (FIGURA 4). Esta pintura é datada de cerca de 1505 d.C. e é atribuída ao artesão do altar de Aachen, retrata uma visão lateral do rosto de uma criança com fissuras palpebrais oblíquas, uma ponte nasal deprimida, uma postura de boca aberta, um queixo com fenda e a criança parece ter um pescoço curto e largo (FIGURA 4A). Esses pesquisadores observam que essa criança é retratada com a

dismorfologia facial, característica associada à trissomia do cromossomo 21 (FIGURA 4B).

Figura 4 - Pintura Ecce-homo-scene atribuída ao artesão da Aachen



Fonte: Kunze e Nipert (1986, p. 83).

Estatuetas

Martinez-Frias (2005) descreve brevemente uma estatueta de terracota que certamente parece capturar a essência do fenótipo facial da SD (FIGURA 5). Esta figura vem da cultura tolteca do México e é datada de cerca de 500 d.C. O autor relata que a figura apresenta fissuras palpebrais curtas, olhos oblíquos, hipoplasia da face média, boca aberta e língua protusa. No geral, com base nas evidências qualitativas e na imagem de alta qualidade fornecida por Martinez-Frias (2005), o diagnóstico da SD nessa figura é forte.

Figura 5 – Estatueta de terracota da cultura tolteca do México



Fonte: Martinez-Frias (2005, p. 231).

Com base tanto na cultura material, quanto nos restos esqueléticos exibindo fenótipos descendentes de síndromes e lógica básica, é provável que a síndrome de Down esteja presente na humanidade desde que o cromossomo 21 tenha existido (MEGARBANE et al. 2009, p. 611; BERG e KOROSSY 2001, p. 205).

2.1.2 Trissomia do 21

Muitas teorias para a causa da SD foram apresentadas no século, após a publicação de Down. Nas palavras de Silva & Dessen (2002 apud COELHO, 2016; MARTINHO, 2011) após ter conhecido outras denominações ao longo do tempo como *imbecilidade mongoloide*, *cretinismo furfuráceo* e *acromicria congênita*, a denominação de *síndrome de Down* foi oficialmente reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir de 1965, depois de Jérôme Lejeune, 1959, ter descoberto a causa genética da SD contribuindo para o conhecimento científico da doença.

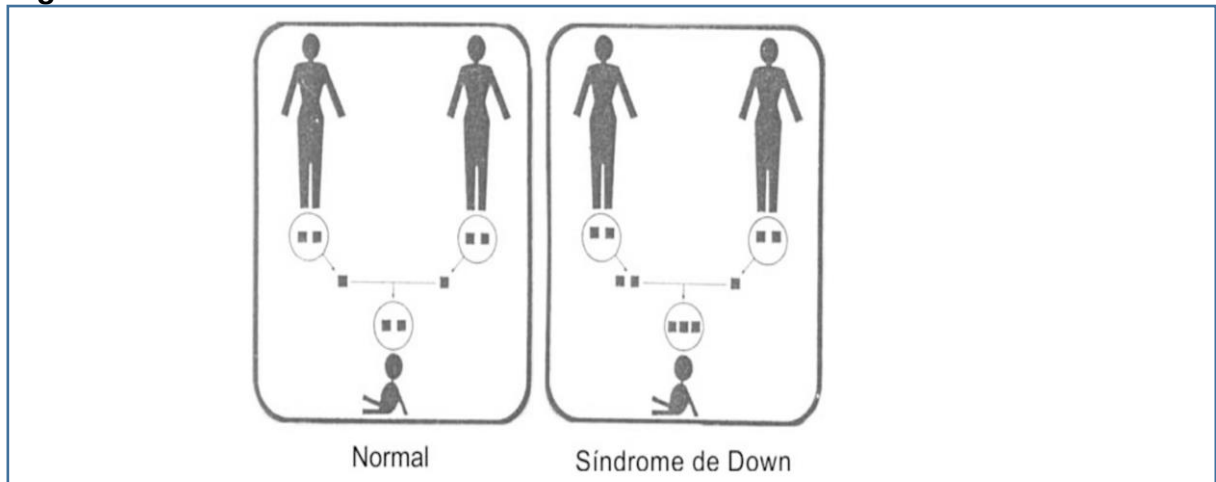
Nessa época, Martins (2002, p. 46) diz que:

[...] havia tentativas de atribuí-la indevidamente a vários fatores, tais como: infecções, sífilis, casamentos consanguíneos, transtornos endócrinos, tentativas de abortamento, implantação defeituosa ou degeneração do óvulo, incompatibilidade sangüínea mãe x feto, alcoolismo, tuberculose, raio-X, emoções violentas, privações e sofrimentos morais advindos da I Guerra Mundial (MARTINS, 2002, p. 46).

Embora é sabido que a causa se dá por uma alteração genética considerada por vários pesquisadores como acidental, existe outro fator bastante discutível que seria considerado a idade avançada da mãe e do pai.

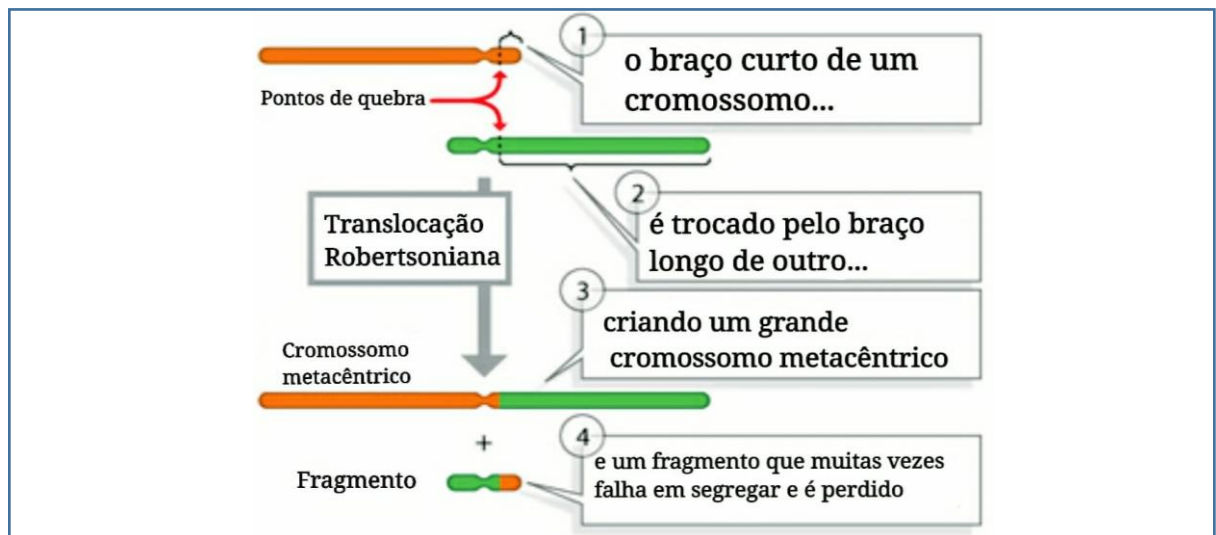
De acordo com o Ministério da Saúde (2013), na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) a SD recebe o código Q – 90, por estar classificada no capítulo Q00-Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Dentro deste capítulo se encontra no grupo Q90 - Q99 das anomalias cromossômicas e na categoria Q90 da Síndrome de Down.

O cromossomo 21 é o menor autossomo humano. Uma cópia extra desse cromossomo causa a SD (FIGURA 6). É a mais frequente causa genética do retardo mental significativo, que afeta até 1 em cada 700 nascidos vivos. Desde a descoberta genética, a SD ocorre na anormalidade de três cópias do cromossomo 21 (HATTORI, 2000).

Figura 6 – Acidente Genético

Fonte: Nahas, A.B. (1995)

Desde o final da década de 1950, os cientistas também determinaram que um número menor de casos de SD (aproximadamente 5%) é causado por *translocações cromossômicas*, no caso uma *translocação Robertsoniana*, que são anomalias cromossômicas causadas por um rearranjo (quebra) dos braços curtos de dois cromossomos acrocêntricos, produzindo um único cromossomo de braços longos, deixando um curto que não se segrega, reduzindo assim o número total de cromossomos (FIGURA 7). Estudos identificaram nos pacientes com essa anormalidade genética que a síndrome é causada por uma translocação dos cromossomos 15 e 21.

Figura 7 – Translocação Robertsoniana

Fonte: Autoria própria adaptada (Pierce, 2014)

Contudo, em outras literaturas, Hassold e Sherman (2000), apresentam que a grande maioria dos erros meióticos que levam à condição trissômica ocorre no óvulo, já que quase 90% dos casos envolvem um cromossomo materno adicional.

Segundo Griffiths et al. (2002 apud NAKADONARI, 2006) a SD tem sido relacionada à idade materna. Mães com mais idade correm um risco maior em ter filhos com a síndrome, devido a “exaustão uterina”, onde a frequência de não disjunção meiótica aumenta em mulheres com a idade acima de 35 anos. Também foi demonstrado um efeito menos pronunciado de idade paterna. Atualmente, os exames não-invasivos, como exame morfológico, são mais recomendados para o diagnóstico prévio durante o pré-natal.

Além do retardo mental presente em todos os indivíduos com SD, a trissomia 21 está associada a mais de 80 características clínicas, incluindo cardiopatia congênita, estenose duodenal ou atresia, ânus imperfurado, doença de Hirschprung, hipotonia muscular, deficiências do sistema imunológico, risco aumentado de leucemia na infância e início precoce da doença de Alzheimer (EPSTEIN ET AL., 1991). A gravidade de cada uma das características fenotípicas é altamente variável entre os pacientes. A expectativa de vida para os indivíduos que possuem essa necessidade especial é de viver até os quarenta anos ou mais (PASTERNAK, 2002).

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação é um direito básico de cada cidadão. É essencial iniciar a participação de cada indivíduo, independentemente da sua condição humana, dando oportunidades para saber conviver e se desenvolver no meio social. Muito se discutiu e ainda se debate sobre variadas vertentes que englobam a Educação, onde especialmente dois ramos, no caso, para pessoas com NE ganham peso e reconhecimento: Educação Inclusiva (EI) e Educação Especial (EE). A Declaração de Salamanca na década de 1990 veio priorizar e inovar a EI, porém, um documento feito pela UNESCO em 1977, já descrevia a evolução da humanidade de acordo com a forma como o deficiente fora tratado e considerado (MEIRELES-COELHO et al 2007).

Esse documento ficou conhecido como Relatório Warnock, presidido por Helen Mary Warnock, e propunha que se abandone o paradigma médico (classificação da deficiência) e se adote o paradigma educativo na identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais.

Diante disso, Warnock (1978) diz que a educação para todos deve ser:

[...] de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetônicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores (WARNOCK, 1978, p. 36).

Esse documento introduz pela primeira vez o conceito de NEE, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (WARNOCK, 1978, p. 36 apud MEIRELES-COELHO, 2007, p.180). Contudo, fazendo um paralelo entre a EI e EE, elas tornam-se diferentes a partir do momento em que uma aceita todas as NE no ensino e a outra não, respectivamente.

O Relatório refere-se a importância da implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE (MEIRELES-COELHO, 2007, p. 180).

Em meados da década de 1960, com origem na Europa, os países nórdicos apostaram na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial/cognitiva no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar (SANCHE & TEODORO, 2006, p. 64). Contudo, mesmo com toda adequação ao aparato sobre integração, a verdadeira face educacional que essas crianças precisavam era a inclusão, onde as mesmas seriam de fato, “integradas” no ensino regular.

Diante disso, são inúmeros os desafios para a sociedade, onde o maior desafio atual ainda é no sistema escolar, especialmente o caso da inclusão. Tornou-se “normal” o crescimento e aceitação de alunos com NE fora de sala de aula de ensino regular, onde os mesmos as vezes não são acompanhados/matriculados em Associações ou ONG’s de cunho educacional.

A Educação Inclusiva

Em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi implantada a Declaração de Salamanca, que tem como objetivo principal a “*Inclusão de todos para o todo*” e implica mudança de perspectiva educacional e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. E desde então, a inclusão no sistema escolar tem repercutido positivamente, mesmo a passos lentos, tornando-se uma fonte para novas literaturas. Pode-se dizer que a Educação Inclusiva é aceita quando se abandona a ideia de que qualquer pessoa deve se tornar normal para contribuir para o mundo. Isso requer a superação da tradicional concepção antropológica de “*seres humanos ideais*”.

Para Strieder e Zimmermann (2010), a educação inclusiva deseja compreender e aceitar o outro na sua singularidade. Aceitar em todos os parâmetros, tanto social quanto educacional, deixando de lado a ideia de “*integração*”, onde a mesma tenta ser “*inclusiva*” na aceitação do “*ser diferente*” em um sistema regular, porém é uma ação propriamente excludente.

De acordo com Roldão (2003) a educação inclusiva deve ser um processo fácil, de forma que todos aprendam simultaneamente, pois essa é a base do conceito de escola inclusiva, a aprendizagem progressiva e com dificuldades minimizadas.

Nas palavras de Werneck (1997, p. 51-53 apud SANTOS, 2002) há vários autores que marcam a diferença entre integração e inclusão, podemos citar:

[...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. [...] A inclusão questiona o conceito de cascatas [...] A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...] porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem ‘acompanhar a turma’ no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los. [...] No sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão [...] tende para uma especialização do ensino para todos. [...] A inclusão exige rupturas (WERNECK, 1997, p. 51-53).

A inclusão exige a quebra de paradigmas tradicionais e quando aprovada e vivenciada é um passo muito importante para que alunos/indivíduos com NE tornem capazes de contribuir e conviver no meio social. A história da inclusão em épocas

passadas evidencia todo preconceito sofrido, pois não havia pudor social. É um itinerário de humilhações, mortes e perseguições (SILVA, 2018).

O conceito de pessoas com NEE, posteriormente apresentado na Declaração de Salamanca (1994, p. 18), relaciona “a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”.

Segundo, Schwartzman (1999):

A filosofia da inclusão, por sua vez, precisa ser interpretada, divulgada e planejada corretamente, afim de produzir resultados adequados. Neste sentido, campanha de esclarecimento sobre a educação inclusiva, levada a efeito pelos setores público e privados junto à sociedade, muito contribuirá para torná-la realidade (SCHWARTZMAN, 1999, p. 262).

Diante disso, os cenários sociais e educacionais devem acolher todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, partindo de uma reorganização social, política, econômica, com mudanças de valores, de atitudes e utilização de uma pedagogia atualizada e equilibrada, capaz de beneficiar a todos (SILVA, 2018). Portanto, surgindo a extinção do termo “portador de deficiência”, para “necessidades educacionais especiais”.

É preciso acreditar na educação de todos os modos, nos pensamentos e ações dos profissionais docentes e principalmente acreditar no ser humano, tanto dito “normal” quanto “especial” em geral, é algo que deve ser renovado a cada dia. No Brasil, pode-se começar pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”.

A inclusão é mais que obrigatória no setor educacional, então o trabalho da escola e do grupo docente também está voltado de como está sendo implantada a inclusão dos alunos com SD no ensino regular. Para Aranha (2002), inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, observar se as escolas estão modificadas e adaptadas às necessidades de cada aluno o qual nela frequente. Incluir necessita refletir sempre em novas estratégias, novos métodos e nunca o comodismo.

A Educação Especial

A discussão sobre a Educação Especial teve início no século XVI. Inicialmente, a educação dos sujeitos com NE era vista com discriminação, mas com o passar dos anos, houve uma evolução dirigida para a inclusão desses alunos nas escolas regulares. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) estabelecem que as pessoas com necessidades especiais devam estudar de preferência nas escolas regulares e que todos tenham direito à educação.

A Educação Especial é uma evolução de ensino especial, é um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com NEE, para que eles tenham acesso ao ensino-aprendizagem de forma igualitária no ensino regular, com profissionais da educação (capacitados), novos métodos, outras matérias para aprender, outros espaços dentro da escola, mas a maior parte das vezes esses alunos estão fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. É uma educação especial para alunos especiais (SANCHE & TEODORO, 2006).

Esse âmbito educacional visa no atendimento especializado individual para cada aluno/indivíduo com NEE estando regularmente matriculado na escola. Incluem-se no contexto da educação especial, segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2001, os alunos com necessidades educacionais especiais, o Parecer CNE/CEB 17/2001 contém uma reflexão acerca da população tradicionalmente atendida pela educação especial:

Alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2001, p. 19).

Essa definição está presente no documento Política Nacional de Educação Especial como referente às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994). Ser uma criança ou adulto especial, é ser diferente, é ser normal.

2.2.1 Educação inclusiva no Brasil

Historicamente a educação de pessoas com deficiências sempre ocuparam uma posição marginal na política educacional brasileira. Ainda nos dias atuais, mesmo diante de todas as Leis e decretos, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com NE no país. Dificuldades de acessibilidade, falta de profissionais especializados e a ausência de tecnologias inclusivas, principalmente nas escolas públicas, que estão realizando a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, são os desafios diários de uma população segregada.

Considerando a realidade atual brasileira é possível dizer, sem muito receio, que ainda estamos num momento de discussão a respeito de uma ou de outra alternativa que possa fortalecer a EI no ensino regular. Na própria Declaração de Salamanca (versão brasileira) lemos, na maioria das vezes, a palavra integração, quando na inglesa fala-se em inclusão (SANTOS, 2002, p. 106).

Legislação da Inclusão

O artigo 1º da Declaração Universal do Direitos Humanos afirma que *“Todos nascem iguais em liberdade e em direitos”*, sendo mais explícita no Artigo 2º, I, *“cabe a cada indivíduo todos os direitos e todas as liberdades anunciadas na presente declaração, sem nenhuma distinção por razões de cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo [...]”*. A evolução legislativa da Inclusão ganhou força através da Declaração de Salamanca, nos últimos anos, seguindo uma tendência mundial (NAKAYAMA, 2007, p. 25).

O movimento pela EI no Brasil teve um grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com NEE uma vez que a grande maioria desta população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro. Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com NE. Como resultado da Conferência: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. (MENDES et al., 2011).

A chamada Educação Inclusiva passou a fazer parte da agenda das políticas públicas, sobretudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que preconiza o atendimento de pessoas com

deficiências no sistema regular de ensino (RIBEIRO, 2008). Pode-se ver numa linha cronológica, como foi feita a regulamentação das leis para a Inclusão.

Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13/07/90 – é o primeiro texto normativo que estabelece como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos que possuem NEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei nº 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) de 20/12/96 – sobre a influência da Declaração de Salamanca, regula o direito a educação para pessoas com NE; o artigo 58 define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecia principalmente na rede regular de ensino, para educandos com NEE.

Deliberação CEE 05/2000, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – define normas para a educação de alunos que apresentam NEE na educação de básica do sistema estadual de ensino; Habilitação para o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE).

Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11/09/01 – em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, estabeleceu regras minuciosas para a efetivação do Princípio da Inclusão.

Lei 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – estabelece 27 objetivos e metas para educação de pessoas com NEE, visando o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, com ampliação de oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional;

Decreto Nº 3.956, de 8/10/2001 – Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência.

Lei nº 10.436, de 24/04/02 – reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, onde no artigo 4º diz que a LIBRAS além de constituir uma forma legal de comunicação, passa a ser obrigatória no currículo do professor da escola regular.

Lei nº 10.845, Lei Federal de Incentivo Financeiro, de 5/04/04 – constitui um instrumento de incentivo ao desenvolvimento educacional de pessoas com NE;

Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência, de 30/03/06 – com a participação do Brasil no processo de construção do texto; tem como princípios o respeito pela independência da pessoa cm NEE e reforça o compromisso dos

Estados brasileiros em adotarem medidas legislativas e administrativas para assegurar os direitos reconhecidos na Convenção.

Aos poucos, na legislação nacional e estadual, teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar brasileira começaram a ser discutidas com maior ênfase e desta forma os sistemas de ensino público demonstraram o desejo de mudanças políticas, começando a aumentar a matrícula de crianças com NEE em classes comuns e o horizonte para a pesquisa sobre a inclusão escolar se abriu (MENDES et al., 2011).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA INCLUSÃO

A imagem de que existem indivíduos incapazes de aprender e adquirir conhecimentos, com NE ou não, é muito comum na sociedade brasileira. Difundiu-se o estereótipo de que essas pessoas são destituídas de intelecto capaz de lhes oferecer as condições para desenvolver suas habilidades cognitivas. Nessa perspectiva, as escolas se inserem com participação decisiva para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais. Portanto, a escola se responsabiliza por uma tarefa desafiadora, preparar esses alunos e inseri-los na sociedade, que por si já é complexa e cheia de parâmetros, tornando-se excludente. (DELANNI et al, 2012).

Costa (2011), afirma:

Não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança [...] cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo. [...] os estímulos e a atenção adequados dispensadas a essas crianças desde o nascimento podem fazer com que os mesmos superem as expectativas de desenvolvimento (COSTA, 2011, p. 18)

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência. A educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos.

De acordo com Mittler (2003):

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, 2003, p.20).

As escolas que se adaptam à inclusão devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e tentar a elas atender, pois sabemos que o trabalhado não é fácil, logo, as escolas públicas se tornam as que mais necessitam de recursos humanos e pedagógicos para atender às NEE e também recursos e adaptações.

Para Rosseto (2005):

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (ROSSETO, 2005, p. 42).

O conceito de inclusão é um desafio diário a ser enfrentado pelos docentes, pois necessita-se de tempo para ser implementado, da mudança de paradigmas e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e concomitante a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com NEE, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino (DELANNI et al, 2012).

De acordo com Carvalho (2007; CORREIA, 2000 apud PIMENTEL, 2011) o professor de uma turma com alunos que tem necessidades educativas especiais é considerado o recurso principal, no desenvolvimento do trabalho com a totalidade dos seus alunos, e com cada um individualmente. Assim o docente do ensino regular, tendo em conta o sucesso da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, deve estar preparado para: 1) Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem; 2) Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas; 3) Individualizar a educação; 4) Compreender a situação emocional da criança; 5) Utilizar os serviços de apoio; 6)

Promover uma comunicação efetiva com os pais; 7) Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

Os discentes com NEE requerem um trabalho específico, com ferramentas e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver suas limitações. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o parâmetro fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer. Incluir requer, portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados (DELANNI et al, 2012).

Correia (1999) diz que:

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado. (CORREIA, 1999, p. 62)

Portanto, a função do docente e da escola na inclusão social e escolar é de grande responsabilidade, pois exige uma enorme mudança de mentalidade, sair do ensino tradicional e excludente para mudanças nos modos de vida, muitas reflexões e como princípio fundamental, valorizar a diversidade humana. Através da convivência com as diferenças, todos em volta vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando.

2.4 APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SINDROME DE DOWN

Durante muito tempo, não se acreditava que um indivíduo com SD fosse capaz de ter um desenvolvimento cognitivo. Essa crença era mantida, pois esses indivíduos eram rotulados como inferiores e doentes, devido as suas dificuldades na linguagem, autonomia, motricidade. Por esses motivos eram excluídas do convívio social. Hoje, apesar das várias informações acessíveis sobre a SD, o preconceito e o rótulo ainda estão presentes; entretanto, estudos comprovam que quem possui essa NE pode se desenvolver como uma pessoa considerada normal (BASSANI, 2012).

A deficiência mental é uma das características mais presentes em crianças com SD, o que pode, provavelmente, ser justificado por um atraso global no desenvolvimento (FRID, DROTT, LUNDELL, RASMUSSEN & ANNERÉN, 1999), podendo, por isso, ser considerada como uma anomalia genética relativamente comum dentro da perspectiva de bebês nascidos e as demais síndromes existentes. Em geral, Canning & Pueschel (1993 apud RAMOS E NETTO, 2018) as crianças com SD apresentam um atraso na aquisição de marcos motores e de habilidades de autoajuda, tais como andar, falar, utilizar vaso sanitário, dentre outras.

Vale salientar que é indispensável a esse aluno responder ao tempo certo a sua necessidade especial, uma vez que no contexto da SD, a construção de expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização é influenciada por inúmeras variáveis, tais como: a forma como o diagnóstico é revelado, a condição psíquica da mãe e da família, o apoio do entorno familiar, dentre outros (SILVA, 2018).

Segundo Alves (2007, p. 41):

[...] na criança com Síndrome de Down a prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas, como a linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e lateralidade (ALVES, 2007, P.41).

No entanto, alunos com SD merecem uma atenção maior dos educadores e dos pais, e se faz necessário haver mais paciência na hora do aprendizado, pois o ritmo desses docentes é mais devagar. Segundo Lima (2015), a inclusão significa parceria, reconhecer o outro, aceitar e ser aceito, onde a escola jamais deve trabalhar esse processo isolado, pois precisa-se da família como a construção para a sociedade.

Fernández (2001) ressalta a importância da família, que por sua vez, também “é a responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos”. Quando família e escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento do aluno podem ser muito mais significativas.

A educação especial e o apoio de profissionais adequados são essenciais para o desenvolvimento da criança com SD, uma vez que por possuírem deficiências de processamento da linguagem, não conseguem aprender pelos métodos convencionais. Portanto, para dominarem a leitura e a escrita, o aluno com p essa

NEE precisa de materiais específicos e de profissionais como fonoaudiólogo, que irá identificar essa dificuldade, orientando os pais e professores sobre o melhor método para ser utilizado no processo de aprendizagem dessa criança (BASSANI, 2012).

Entretanto, mesmo recebendo auxílio do fonoaudiólogo e outros profissionais, esse discente com Down necessitará de um tempo maior para comunicar-se e ter um bom vocabulário.

Assim, Vygotsky (1998) afirma:

Ao educador, cabe conhecer suas crianças, antecipar suas reações e escolher atividades que sejam interessantes a faixa etária e aquele grupo em particular. É necessário utilizar materiais que provoquem reações na criança, que sejam interessantes e desafiadoras (VYGOTSKY, 1998, p. 137).

O lúdico é uma ferramenta pedagógica onde os educadores podem usar em sala de aula como uma técnica metodológica na aprendizagem, pois através da ludicidade os educandos com SD poderão aprender de uma maneira mais prazerosa, além de desenvolver também a imaginação.

O trabalho pedagógico com o aluno com SD deve primeiramente respeitar o seu ritmo. O ensino-aprendizagem deve seguir regras previamente estabelecidos e organizados de maneira sistemática e acessível. É fundamental despertar interesse com as atividades para que esses alunos possam interagir, por isso as atividades precisam ser centradas em coisas concretas, manipuláveis. Atividades recreativas, brincadeiras, a ludicidade e jogos contribuem muito para o desenvolvimento intelectual e motor de um aluno com SD e também para um aluno “normal”.

Portanto, é fundamental que haja esforços de variados profissionais, mas onde todos buscam o mesmo objetivo, de avançar no desenvolvimento de ensino aprendizagem desses alunos, a fim de melhorar sua qualidade de vida social, educacional, afetiva e até mesmo profissional.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar a acessibilidade dos alunos com Síndrome de Down nas escolas de ensino regular do município de Parnaíba-PI.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar levantamento das escolas e instituições que apresentam alunos com Síndrome de Down regularmente matriculados;
- Verificar nas escolas públicas de ensino regular fundamental, médio e instituições superiores do município de Parnaíba-PI, se apresentam estrutura física, profissionais especializados e materiais para receber educandos com Síndrome de Down;
- Examinar quais as condições e situações vividas pelos alunos com Síndrome de Down

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Para verificar como ocorre a acessibilidade dos alunos com SD no ensino regular fundamental, médio e superior de nível público, o presente trabalho tem por abordagem uma pesquisa básica “que irá reunir estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento” (GIL, 2017, p. 25), com o contexto direcionado para acessibilidade de alunos com SD no ensino regular público da cidade de Parnaíba – PI.

A pesquisa possui a abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21-22).

A caracterização pesquisa qualitativa é um vasto universo de respostas, crenças e valores, tendo em vista inúmeras maneiras de buscar e interpretar a temática abordada.

Será realizado uma pesquisa de campo, onde Fonseca (2002) ressalta que “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos”, onde esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador uma melhor interpretação do assunto abordado e também buscou-se informações para pesquisa documental, onde visa analisar os documentos de “primeira-mão” em relação à organização (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.) e também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como cartas, diários e registros estatísticos (GIL, 2017, p. 29).

4.2 SUJEITO DA PESQUISA E LOCAL DE ESTUDO

O sujeito da pesquisa, foram os gestores da escola e Instituições de ensino superior (caracterizados por *Gestor A* e *Gestor B*), e também os professores

(caracterizados por *a*; *b*; *c*; *d*; *e*) que convivem/lecionam com/para os alunos com essa NEE, visando a existência de uma educação inclusiva e acessibilidade para esses indivíduos em uma sala de aula regular. A seguir a Tabela 1 mostra a verificação relacionada a pesquisa de campo.

Tabela 1 – Escola e Instituições verificadas

Escola campo	Instituições De Ensino Superior
Unidade Escola Padre Raimundo Jose Vieira	Instituto Federal do Piauí (IFPI – Campus Parnaíba)
	Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)
	Universidade Estadual do Piauí (UESPI – Campus Parnaíba)

Fonte: Autoria própria, (2019).

Classifica-se como local de pesquisa, as instituições de ensino superior, e acordo com o levantamento na 1ª Gerência Regional de Educação (GRE), a escola pública Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira que atualmente recebe uma discente com SD; a escola se localiza na Avenida das Normalistas e atua na rede estadual na cidade de Parnaíba no litoral do Piauí, e atende cerca de 900 alunos, sendo que 24 destes alunos possuem NEE, nos três turnos. A equipe administrativa e pedagógica é composta por: uma diretora, uma coordenadora, três secretários e 80 professores, dentre eles acompanhantes dos discentes com NEE.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu obedecendo as fases de: apresentação e coleta de dados, aplicação do questionário, verificação da acessibilidade nas escolas campo e análise de dados. Na primeira etapa, seguiu na apresentação formal juntamente com a carta da Coordenação do Curso de Licenciatura em Química para os/as responsáveis da coordenação da Educação Inclusiva da 1ª GRE do município de Parnaíba-PI e nas Instituições de ensino superior, ressaltando o porquê da pesquisa acadêmica e sua finalidade.

Diante disso, foi solicitado ao órgão educacional GRE, dados referentes aos alunos com SD regularmente matriculados no ensino regular, fazendo um

levantamento das escolas públicas (ensino fundamental maior e ensino médio); posteriormente a verificação nas instituições superiores se apresentam discentes com SD matriculados e investigar (se possível), através de uma pesquisa documental em todos os âmbitos educacionais, quantos alunos com SD estavam matriculados do ano de 2015 a 2019. É preciso garantir que os dados coletados não sejam errôneos, assim na medida que forem repassados, examiná-los para verificar se estão completos, claros, coerentes e precisos (GIL, 2017, p. 103).

No que se refere a visita nas escolas-campo, os seguintes procedimentos foram seguidos: a observação não-participante descritiva e coleta de dados com a aplicação de questionários, onde Gil (2018) diz que:

[...] é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2018, p.121).

Foram produzidos três questionários, onde questionário (APÊNDICE A) foi direcionado aos gestores ou setor pedagógico da escola campo, e ensino superior (APÊNDICE B); aplicação do questionário (APÊNDICE C) para professores da escola, onde todos esses questionários foram apresentados juntamente com o termo livre esclarecido (APÊNDICE D) a todos os sujeitos da pesquisa. Sobre a observação, vale ressaltar que está voltada para acessibilidade, tanto na parte estrutural e material de ambos prédios, se estão aptos para receberem educandos com SD e examinar quais as condições e situações vividas pelos alunos com SD no ensino regular público.

As coletas de dados e observações se deram no segundo semestre de 2019 e teve a busca de um maior conhecimento sobre a acessibilidade que os alunos com SD possuem no ensino regular público, que segundo Severino (2007, p. 121) “[...] a coleta dos dados e suas análises se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”. Compreender e interpretar o fenômeno estudado, sempre buscando novas respostas, novas indagações e novos conhecimentos no desenvolvimento do trabalho.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a realização das análises dos dados foi utilizada como embasamento, ferramentas de análise da pesquisa qualitativa, como o comportamento, as atitudes, os sentimentos e percepções, levando em consideração as informações adquiridas durante a coleta de dados e das observações do objeto de estudo, trazendo conclusões relacionadas à falta de inclusão e consequentemente sem acessibilidade nas escolas públicas de ensino regular e instituições superiores.

Os resultados aqui obtidos através da aplicação dos questionários estão apresentados em forma de citação direta e de acordo com as repostas dadas por cada sujeito da pesquisa, sem nenhuma alteração de sentido ou escrita, seguindo verdadeiramente o que foi coletado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção abordará a descrição dos dados e discussão dos resultados coletados a partir da pesquisa exploratória e documental, levantamento e questionários. Essa análise baseou-se na temática do estudo, onde a mesma foi dividida em tópicos para uma melhor compreensão dos fatos adquiridos através dos questionários aplicados.

5.1 ACESSIBILIDADE: REALIDADE E PERSPECTIVAS

A palavra acessibilidade vem do latim *accessus*, que significa aproximação, dar condição. Mas a quê? E a quem? De acordo com Dias (2003), a acessibilidade mede-se em termos de flexibilidade do produto para atender às necessidades e preferências do maior número de pessoas. Mas quando o acesso a determinados lugares nos é dificultado, percebemos o quanto é difícil a locomoção de pessoas com deficiência em qualquer lugar, tanto ele público e/ou privado, onde o acesso seguro é inexistente.

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, diferentemente das demais leis e decretos, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, aludindo sobre as normas e critérios básicos para acessibilidade (BRASIL, 2000). Diante disso, nas seções a seguir será relatado as respostas dos gestores, da escola campo e das universidades.

Neste sentido foi questionado aos gestores o que a gestão entende por acessibilidade, inclusão e sobre a realidade do acesso do público com NEE aos bens das mesmas, e obtivemos a seguintes respostas:

“É proporcionar ao aluno deficiente condições de acesso e permanência na escola [...] os alunos matriculados *tem* toda a escola a disposição, bem como profissionais especializados no acompanhamento em sala de aula e no contra turno.” (Gestor A)

“É a capacidade do portador de deficiência se locomover ou acessar determinados ambientes sozinho [...] na minha opinião o acesso público dos PNE é insuficiente, poucas instituições *possui* acessibilidade.” (Gestor B)

Nessa perspectiva, os gestores possuem ideias diferentes diante do tema questionado e isso mostra o quão esses termos são vistos de forma tradicional e individual, embora eles sejam uma dimensão fundamental na constituição do fenômeno chamado sociedade, onde o mesmo conta também com outras dimensões como educação, saúde, lazer, religião, cultura, etnia, política, economia, entre outras (PASSERINO e MONTARD, 2007). A questão da acessibilidade está intimamente relacionada com a inclusão, pois, somente a partir de espaços acessíveis é que poderemos realmente incluir os indivíduos (PASQUALOTTI; PASSERINO, 2006).

Portanto, a acessibilidade e inclusão andando em conjunto, se definem como um processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla, que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa da sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade (PASSERINO e MONTARD, 2007), assim levando-nos para uma acessibilidade universal.

5.1.1 Acessibilidade Estrutural e Inclusão das pessoas com Deficiência

A abordagem do tema *acessibilidade* traz ao consciente rapidamente imagens de “pessoas com deficiência física”, “a rampas”, “vagas especiais”, “banheiros com portas mais largas” e etc., porém essa não é a visão que se deseja quando se trata de acessibilidade e nem o uso do termo “portador” na inclusão.

Neste sentido, foi indagado aos gestores: O entorno da escola/instituição apresenta condições de acessibilidade estrutural e inclusão das pessoas com NE ao meio educacional?

“ Sim. Calçadas planas com acesso específico aos cadeirantes [...] como não recebemos AINDA alunos com cegueira total, ainda não há piso tátil e nem em braile. ” (Gestor A)

“ No entorno não, no nosso campus possui parcialmente. ” (Gestor B)

Percebe-se que a questão da acessibilidade se torna algo abstrato, uma vez que não está restrita apenas a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também questões referentes ao acesso e uso de produtos informacionais (FILGUEIRA et al, 2018).

Sassaki (2011) em uma abordagem realizada, verifica que promover acessibilidade é mais que construir rampas, embora sejam fundamentais. A acessibilidade precisa ser aplicada em outras esferas como na transfiguração de ações rotineiras, em instrumentos profissionais, recreativos, no acesso à educação, cultura, esporte, informação, com compromisso e comprometimento na melhoria, permanência e na qualidade das pessoas que fazem parte da instituição.

Diante das respostas e observações, a escola campo está acessivelmente estruturada, a mesma possui sala de Atendimento Educacional Especial (AEE), quatro banheiros para os alunos, onde dois desses são adaptados para pessoas com deficiência física e não possui piso tátil, fora isso, não se obteve mais informações. Dentre as instituições de ensino superior, pode-se observar que 33,33% da amostra pesquisada apresenta em sua parte estrutural acessível resumindo-se em “rampas” e a placas com identificação em libras e braile, e a terceira instituição não possui rampas em nenhuma parte do prédio.

5.1.2 O Profissional qualificado e as barreiras diárias para Inclusão

Nas últimas décadas ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico e principalmente no ramo da Inclusão, porém ainda se torna pouco o número de profissionais capacitados para atender o vasto campo de alunos com NEE.

Vale ressaltar que quando falamos em Educação Inclusiva, lembramos que a mesma, ainda nos dias atuais, é uma “novidade” no contexto escolar e causa um tanto estranhamento, principalmente aos docentes que irão receber os alunos incluídos, pois receber esses discentes se torna um enorme desafio para os educadores, que muitas vezes não são capacitados (MOURA e RECH, 2018).

Em virtude disso, foi questionado sobre a preparação profissional e psicológica dos professores ao receberem alunos com NE e quais as principais barreiras que eles enfrentam, e foi posto que:

“ Os professores não estão preparados. Há uma ajuda de profissionais que acompanham alunos quando com laudos [...] as barreiras são mesmo de falta de preparo para receber em sala de aula.” (Gestor A)

“ Parcialmente, possuímos intérprete de Libras para as aulas onde tiverem PNE [...] as maiores barreiras é de infraestrutura. ” (Gestor B)

Para o Gestor A, os discentes não estão capacitados para receber os alunos com NEE e conseqüentemente barreiras são construídas dentro da sala de aula, assim não havendo a busca, por parte dos professores, para compreender a inclusão e reduzir essas barreiras. Devido a isso, os profissionais capacitados (acompanhantes) são postos em prática. O Gestor B, afirma que os discentes estão parcialmente preparados, onde esse preparo resume-se ao profissional de Libras e se, somente se, na sala de aula que possuir alunos com PNE.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (MEC, 2007).

A capacitação dos docentes para lidar com o aluno com NEE consiste num dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que a maioria não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas ao atendimento de alunos com NEE que os preparassem para lidar em sala de aula com esse alunado (MELO e ARAÚJO, 2018).

Portanto, é preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática (PLETSCH, 2009).

5.1.3 Políticas Públicas

Ao falarmos em “escola para todos”, podemos pensar a inclusão como uma maneira de inserir os alunos com deficiência no ambiente escolar, sem distinção. Por isso, é importante a busca por informações e por políticas públicas que possam

amparar escolas, profissionais da educação e alunos incluídos neste processo de escolarização (MOURA e RECH, 2018). Desse modo, foi perguntado aos gestores: Há políticas, programas, projetos ou núcleos de pesquisa voltado para a Inclusão e melhoria de acesso da mesma? As instituições estão preparadas para receber o discente com qualquer NEE?

“ Não [...] recebemos *todas* e qualquer e nos adequamos as necessidades para atender de forma produtiva, mas alunos com cegueira total se torna difícil pois não há material para eles, nem identificação em braile ou no piso. ” (Gestor A)

“ O campus possui NAPNE que trabalha ações dos alunos PNE [...] parcialmente, falta recurso financeiro para fazer as adequações. ” (Gestor B)

O conceito de NEE passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca (1994) que ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo, tornando-se falhas (MEC, 2007).

Portanto, as repostas coletadas mostram a realidade do ensino público, onde a falta de apoio de políticas públicas impossibilita o desenvolvimento em toda etapa de ensino, em consequência sem a política da inclusão e paralela a ela, a da acessibilidade. O ensino básico, as universidades/escolas e valores educacionais acabam a margem da sociedade, pois sem recurso e apoio, a Educação cresce defasada. O ensino básico é a ponte de acesso entre o aluno com NE e o meio social e é nesse ensino que se deposita toda esperança e confiança para um país melhor, sem uma sociedade excludente. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada.

5.1.4 O Discente com Necessidade Especial no meio Escolar/Acadêmico

A Declaração de Salamanca, em 1994, proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam

acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (MEC, 2007).

Diante disso, foi indagado: Quantos alunos com NEE atualmente, frequentam regularmente as instituições de ensino e a escola campo? O ambiente escolar/acadêmico é de acolhimento ou estranhamento das diferenças individuais? Quais as deficiências que que ambos atendem?

“ 24 alunos. Sim, buscamos sempre atender os alunos para a melhoria no desempenho dentro de suas realidades [...] trabalhamos com autismo, baixa visão, síndrome de Down, mudos/surdos, deficiência múltipla, onde cada aluno tem sua acompanhante e seu horário na sala de AEE. ” (Gestor A)

“ 02 (dois) alunos. Parcialmente, banheiros adaptados e placas de sinalização [...] Deficiência motora. ” (Gestor B)

A demanda de alunos com NEE no ensino básico regular está em ritmo crescente, embora a acessibilidade e inclusão ainda sejam tratadas a parte. Diante dos dados coletados, nota-se a diferença na quantidade de alunos entre as instituições e nesse olhar, pode-se questionar novamente: Onde está a presença de estudantes com NEE na universidade? Por que esses alunos não alcançam um curso superior?

Esse impacto está voltado principalmente nas relações de ensino e também familiar. Para um professor estar diante de um estudante que demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino suscita o redirecionamento do olhar para a formação e atuação dos docentes universitários, no tocante ao pensar e agir do professor no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar. Tal situação leva a maioria dos professores a ficar sem norte por não ter um embasamento teórico-prático a este respeito (MELO e ARAÚJO, 2018). Ter um filho (a) com alguma NE é permanecer aprisionado nas impossibilidades, ter implicações na constituição de expectativas que

delineiam o próprio futuro. É o receio dos inúmeros fracassos nos processos de desenvolvimento e escolarização. Cabe a família apoiar esse processo por ser um período crítico no desenvolvimento dessa criança, caso contrário, a família tende a não querer suprir a necessidade que o indivíduo com NE tem de planejar e ser dono do próprio futuro, ser tido como “normal”.

Portanto, deve-se ter como missão propor ações para eliminação de todas as barreiras, sendo ela por parte do ensino ou da família, barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando contribuir para o acesso, permanência e conclusão do ensino básico e de um curso de ensino superior, ambos com sucesso do público alvo a que se destina (MELO e ARAÚJO, 2018).

5.1.5 A Concretização da Acessibilidade Universal

Cada pessoa possui a sua diferença, sua marca pessoal, onde independentemente se possui NE ou não, deveria ser respeitada e reconhecida no âmbito social, por fazer parte da condição de ser humano. De outro lado, pretende-se chegar à demonstração de que nas relações sociais são produzidas as interdições que inviabilizam a participação dos sujeitos com suas diferenças em seu contexto. Neste sentido, se faz necessário configurar uma política na perspectiva da acessibilidade universal (FERNANDES e LIPPO, 2013).

Sabe-se pela história da humanidade que as diferenças são pouco toleradas nas sociedades, que inclusive em várias ocasiões foram punidas e erradicadas. Aqueles que apresentam diferenças marcantes são excluídos dos processos sociais, especialmente da participação social. A sociedade se organiza de uma forma que contraria a própria condição humana, na qual não é possível encontrar a padronização e igualificação. Cada subjetividade humana é dotada de um mundo rico e singular, absolutamente único (FERNANDES e LIPPO, 2013). Versando a temática, foi questionado: Como deveria ser a realidade concreta de uma escola/universidade com acessibilidade e inclusão em um país onde a própria sociedade marginaliza os diferentes?

“ Com todas as condições possíveis de materiais e profissionais especializados bem como uma formação para os professores e demais profissionais da educação. ” (Gestor A)

“ Possibilitar que o PNE tenha o direito de acessar, locomover, aprender de forma a atender sua deficiência. É adequar as estruturas físicas para possibilitar seus direitos. ” (Gestor B)

A discussão da acessibilidade nos remete ao movimento das relações sociais que criam as interdições, pois, é a deficiência das estruturas sociais (instituições, escolas, família, comunidade, mídia, espaços construídos, etc.) em reconhecer a diversidade da condição humana. Promover a acessibilidade universal é tornar a sociedade capacitada, apta a reconhecer que a diversidade faz parte de seu movimento, de sua constituição. Para viabilizar isso é necessária uma transformação nas condições materiais e simbólicas da vida em sociedade (FERNANDES, 2003).

Todos os indivíduos são únicos, singulares, inseridos em uma rede ampla de relações. Os diversos sujeitos que produzem e reproduzem suas vidas diárias estão em um cenário que está historicamente condicionado a uma estrutura social desumanizadora que lhes exige a capacidade de ser “normal”, diante de tantas patologias da própria estrutura social da organização da sociedade (FERNANDES e LIPPO, 2013).

É preciso prover ainda mais a implementação de novos procedimentos e recursos em toda sociedade, e no âmbito educacional, prover novas metodologias e orientação pedagógica às unidades acadêmicas, em especial na formação de professores; recursos no ensino-aprendizagem e avaliação apropriados a especificidade da NEE, tais como: elaboração de materiais pedagógicos de leitura e escrita em Braille, textos impressos em fonte ampliada; disponibilização de recursos tecnológicos; intérprete de Libras; flexibilização na correção das provas para alunos surdos e alunos com deficiência intelectual, assim como aqueles que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); comunicação alternativa; adequação do prédio, equipamentos e ambientes acessíveis (MELO e ARAÚJO, 2018).

Vale ressaltar que nas instituições UESPI e UFDPAr não se obteve respostas mediante aos questionários aplicados aos gestores.

5.2 ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOCENTE

A criança, quando vem ao mundo, é esperada com uma aspiração social previamente estabelecida, pela qual ela deve estar de acordo com todos os padrões

que a sociedade implantou. Assim o professor também espera alunos “normais”, organizados dentro de um padrão de idealidade e funcionalidade, onde a diferenciação pode se tornar sinônimo de desqualificação.

Diante disso, o sistema educacional tem buscado respostas sobre o processo inclusivo e acessibilidade, com o objetivo de efetivar seus direitos e proporcionar oportunidades as pessoas com necessidades especiais. À vista disso, questionou-se aos professores o que seria acessibilidade e se a escola onde trabalham apresenta condições de acessibilidade e inclusão, e se obteve os seguintes resultados: os professores *a; b; d; e*, responderam no mesmo sentido sobre acessibilidade. Para o professor *c*, a acessibilidade é *uma ajuda extra para quem tem necessidade especial*. O professor *d* contestou que *não há acessibilidade* na escola onde leciona.

“Trata-se de algo acessível; de acesso fácil; algo que é atingível; acesso a todos os meios necessários para uma vida digna.” (*a; b; d; e*)

“Sim, temos sala de AEE, banheiro adaptados, acompanhantes pedagógicas” (*a; b*)

“Sim, há rampas” (*c; e*)

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo,

De acordo com MEC (2000, p.5), essas concepções devem:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5)

A realidade vivida por esses profissionais é outra, onde há inúmeras barreiras diárias. Em uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

Os dados coletados mostraram que os professores, alguns não se sentem capacitados para receber um aluno com NE, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e os demais discentes, acreditam no esforço diário para esse público e

explanaram suas maiores barreiras mediante ao aluno com NEE. É o que se pode depreender das seguintes falas, proferidas pelos professores a; b; c; d; e.

“Eu não me sinto preparada para atender esse público, pois nunca passei por nenhum treinamento [...] As principais barreiras são integração desses alunos em regime escolar normal e a nossa própria formação.” (a)

“Sim, me sinto preparada. Há diversas capacitações [...] Tudo se torna fácil com ajuda de práticas pedagógicas para amenizar as barreiras.” (b)

“Não me sinto preparada pois creio que deveria ter um preparo maior até para que houvesse mais inclusão [...] É acompanhar o assunto junto com os outros alunos.” (c)

“Boa parte está preparada. Porém está faltando aos demais um pouco de interesse e também oferta de formação na área [...] A adequação à sala de aula e ao nível escolar de cada aluno (competências e habilidades).” (d)

“Acredito que há um esforço para atender a demanda, porém há necessidade de capacitação aos professores [...] Acessibilidade precária, deficiência no uso da tecnologia como suporte e profissional.” (e)

Neste sentido, advertimos que, num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza (CORREIA, 1999).

Em 1989 foi aprovado a lei nº7853/89 no item “educação” a obrigatoriedade gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, prevendo também punições para gestores de ensino público ou privado que se recusem a matricular alunos que apresentem algum tipo de deficiência, ou mesmo suspendam a sua permanência na escola.

Nessa perspectiva, perguntou-se aos discentes: Qual é a visão que eles possuem sobre a inclusão em parceria com a acessibilidade e como deveria ser a realidade de uma escola acessível e inclusiva? Diante da realidade do país, a escola onde leciona está apta ao acesso de discentes com NEE?

“É colocar em prática as ações que melhorem a inclusão e a acessibilidade [...] a realidade concreta inclui professores e profissionais preparados, adequação dos espaços da escola e envolvimento das famílias [...] Das escolas que trabalhei, esta é a que mais possui adaptações para alunos com NEE.” (a)

“As escolas que trabalho todos tem a acessibilidade, todos são incluso de forma natural, de toda maneira procuram diminuir as dificuldades [...] Sim, pois além dos recursos, existem profissionais capacitados.” (b)

“Com todos os meios possíveis para que os alunos não tivessem dificuldade [...] Sim. O corpo docente e os acompanhantes além da estrutura da escola estão preparados.” (c)

“Todos deveriam ter formação, não somente os professores. A escola deveria ter espaços próprios e adequados para atender os alunos com NEE [...] Acredito que houve muitos avanços, mas se faz necessário mais investimentos, principalmente na formação humana.” (d)

“A inclusão em parceria com acessibilidade só acontece quando as pessoas com NEE vivenciar de forma autônoma e independente e exercer em pé de igualdade seus direitos de cidadania [...] a escola onde leciono procura de certa forma tornar o ensino mais acessível, mas existem vários desafios a serem transponíveis.” (e)

Nesse sentido a escola deve proporcionar ao aluno, condições necessárias para que ele possa desenvolver suas capacidades. Dessa forma não é o aluno que se adapta a escola, mas é ela que se coloca à disposição do aluno tornando-se um espaço inclusivo. A escola deve ter como foco tratar todas as pessoas individuais, respeitando suas potencialização e diferenças (SOUZA e ALVES, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os dados explanados no presente trabalho, percebe-se que acessibilidade ainda é relacionada ao quesito arquitetônico e a inclusão está presente, mas de modo discreto. O número de alunos com NE ingressados ao meio escolar no ensino básico é significativo, mas passa a ser insignificante quando somente uma discente com SD se encontra matriculada regularmente em toda cidade e isso torna-se um fator agravante nos dias atuais, pois mesmo com todas as Conferências, normas e leis deferidas, o sistema é falho.

No que se diz respeito ao profissional capacitado, os professores ainda não se sentem capazes de ajudar no processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE, há o receio para/com o diferente. O fato é que, de maneira geral, esse medo se desencadeia no ensino superior, onde as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. O professor em formação é apresentado, através das disciplinas pedagógicas, como Educação Inclusiva, LIBRAS e etc., as NEE que poderão ter em sala de aula futuramente. Contudo, poucos optam por se especializar para receber e ajudar tais alunos, assim quando enfrentam a realidade escolar, a inclusão não será um desafio.

Durante a pesquisa ficou evidente, que a atuação das políticas públicas praticamente não existe no meio escolar, portanto dificulta o trabalho de todos profissionais e gestores, acarretando em consequência desenvolvimento defasado sócio educacional do discente com NEE. Embora a Lei nº 10.098/2000 tenha sido sancionada com finalidade de assegurar o direito de igualdade, liberdades e inclusão social, assim criando normas e critérios básicos e gerais para a acessibilidade de pessoas com NE, essa realidade ainda se encontra de forma parcial, morosa e delongada, pois é notório que falta a efetivação de políticas públicas e investimentos, assim havendo de fato a verdadeira “deficiência”, a fiscalização.

No conceito de acessibilidade universal, não é o sujeito unicamente marcado pela sua diferença quem precisa se moldar para ter um lugar social, é a sociedade que precisa, por meio de suas diferentes instituições e instâncias, adequar-se às diferenças singulares dos sujeitos que a compõem. Uma sociedade só poderá se desenvolver democraticamente e propiciar o espaço de humanidade para seus cidadãos quando estiver capacitada a atender às diferentes necessidades e

peculiaridades dos seres sociais que vivem suas vidas cotidianamente em seu contexto.

Conclui-se que a acessibilidade ainda é uma questão a ser discutida e avaliada. Deve-se quebrar barreiras, paradigmas e conceitos para permitir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e concretizados, para que qualquer ser humano com NEE tenha acesso do ensino básico ao ensino superior, perfazendo seu próprio futuro. No processo de acesso, uso e disseminação da informação, bem como no aspecto da geração de conhecimentos, precisa-se arquitetar ações e caminhos que possibilitem o desenvolvimento da inclusão para todos e com todos. Contudo, a pesquisa não alcançou resultados necessários para as indagações abordadas, como o número de alunos com SD matriculados regularmente no período de 2015 a 2019. Por conseguinte, esse trabalho auxiliará na literatura para possíveis inquirições de pesquisas futuras sobre a acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ALMEIDA, Patrícia. **Síndrome de Down na História**. © COPYRIGHT MOVIMENTO DOWN, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down-na-historia-parte-01/> acesso em: 20 junho 2019.

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

AMARAL, Maria do Socorro. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular**. 2015. 40 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

ANTONARAKIS, Stylianos E. *et al.* Chromosome 21 And Down Syndrome: From Genomics To Pathophysiology. **Nature Reviews Genetics**, Suíça. Vol 5. 2004.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, v. 2, p. 63-70, 2002.

BASSANI, Cecília da Silva. **A síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem**. Revista Anhanguera Educacional, Vol. V, Nº. N, Ano 2012.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos Cedes. v. 44. Campinas: São Paulo. 1998.

BERG, J. M.; KOROSSY, M. **Down syndrome before Down**: a retrospect. American Journal of Medical Genetics 102 (2):205-11. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

BRASÍLIA (DF) **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, nº 248, de 23/12/1996.

<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5454/1857> acessado em: 12 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, 19 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 25 junho 2017.

CARVALHO, F. (2007). **Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana**. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Caso mais antigo da síndrome de Down da França medieval. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/dn25848-oldest-case-of-downs-syndrome-from-medieval-france/#.> VU4-1xcromU Acessado em: 20 junho 2019.

COELHO, Charlotte. **A síndrome de Down**. Psicologia. Pt. UFP-FCHS, Porto: Portugal, 2016.

Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio, 2000.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

COSTA, L.N. **Inclusão escolar de um aluno com síndrome de down**: estudo de caso. 2011.56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.

DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, Edison. **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. Copyright © 2009 by Phorte Editora. São Paulo, 2009. 336p.: il

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

DELLANI, Marcos Paulo *et al.* **Inclusão**: caminhos, encontros e descobertas. Revista de Educação Ideau (REI), Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012 Semestral. ISSN: 1809-6220

DIAS, C. **Usabilidade na WEB**. Criando portais mais acessíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003.

DOWN, J.L. **Observations on the ethnic classification of idiots.** London Hospital Clinical Lectures and Reports 1886; 3:259-62.

EPSTEIN, C.J., KORENBERG, JR., ANNEREN, G., ANTONARAKIS, SE., AYME, S., COURCHESNE, E., EPSTEIN, LB., FOWLER, A., GRONER, Y., HURET, JL., KEMPER, TL., LOTT, IT., LUBIN, BH., MAGENIS, E., OPITZ, JM., PATTERSON, D., PRIEST, JH., PUESCHEL, SM., RAPOPORT, SI., SINET, PM., TANZI, RE. and DE LA CRUZ, F., 1991. Protocols to establish genotype-phenotype correlations in Down syndrome. *Am. J. Hum. Genet.*, vol. 49, no. 1, p. 207-235.

FERNANDES, Idilia. **A diversidade da condição humana: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais.** Tese de doutorado. Porto Alegre – Faculdade de Serviço Social da PUCRS, 2003.

FERNANDES, Idilia; LIPPO, Humberto. **Política de acessibilidade universal na sociedade contemporânea Textos & Contextos** (Porto Alegre), vol. 12, núm. 2, julho-diciembre, 2013, pp. 281-291 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, Brasil.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILGUEIRA, Bárbara Larissa A. et al. Inclusão e Acessibilidade às Pessoas com Deficiência no Contexto do Ensino Superior na Universidade Federal do Cariri. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v.4; n. esp.; Cariri, 2018.

FRID, C., DROTT, P., LUNDELL, B., RASMUSSEN, F. & ANNERÉN, G. (1999). Mortality in Down's **Syndrome in relation to congenital malformations**. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(3), 234-241.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do Trabalho Pedagógico.** Rev. Bras. v.12, n.3, p.299-316. 2006.

GHIRELLO-PIRES Carla S. A. **Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na Síndrome de Down.** Universidade estadual do sudoeste da Bahia – UesB, Vitória da Conquista v. 9, n. 1 p. 105-135 junho de 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: janeiro 2017

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, abril, 1995.

GOMES, Mayara Emmily Chaves. **Tão diferentes, tão normais**: perfis de pessoas com síndrome de Down em João Pessoa. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GOULD, S. J. **O polegar do panda**: reflexões sobre a história natural. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Greig, D.M. **The skull of the Mongolian imbecile**. Edinburgh Medical Journal, 1927 (a e b).

GRIFFITHS, A.J.F. et al. **Introdução à genética**. 7.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2002. p.521-47.

GURGEL, Thais. Inclusão: só com aprendizagem. In: **Revista Nova Escola**. Editora Abril, nº 206, 2007.

HATTORI, M., *et al.* **The DNA sequence of human chromosome 21**. *Nature* **405**, 311-319 (2000). Disponível em: <https://www.nature.com/scitable/content/The-DNA-sequence-of-human-chromosome-21-12582> Acesso em: 24 junho 2019

HASSOLD T, Hunt P. **To err (meiotically) is human**: the genesis of human aneuploidy. *Nature Genetics*. 2001; 2:280-91.

HASSOLD T.; SHERMAN, S. **Down syndrome**: genetic recombination and the origin of the extra chromosome 22. **Clinical Genetics**, New York, v. 57, n. 2, p. 95-100, fev. 2000.

Jonh e a Síndrome de Down. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Langdon_Haydon_Down Acesso em: 27 julho 2016.

KUNZE, J., NIPPERT, I. **Genetics and Malformations in Art**. Berlin: Berlin, 1986.

LEMOES, C.T.G. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem**: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1, 1989. **Anais**. Porto Alegre: PUC. 1989, p.61-79.

LIMA, Maria Lécy A. **Alfabetização da criança com síndrome de down**: sua inclusão na escola e na sociedade. 2015. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia PARFOR) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2015).

LOPES, Fernando José; MOTA, Jonathan Monteiro da. Adaptações Curriculares Na Perspectiva Das Necessidades Educacionais Especiais Para o aluno com deficiência intelectual. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 115-124, July 2018. ISSN 2594-4797. Acessado em: 12 outubro 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores. Natal: Ed. da UFRN, 2002.

MARTINEZ-FRIAS, M. L. **The real earliest historical evidence of Down syndrome**. American Journal of Medical Genetics 132 A(2):231, 2005.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MEGARBANE, A., A. RAVEL, C. MIRCHER, F. STURTZ, Y. GRATTAU, M. O. Rethore, J. M. Delabar, and W. C. Mobley. **The 50th anniversary of the discovery of trisomy 21**: the past, present, and future of research and treatment of Down syndrome. Journal of Medical Genetics 11(9):611-6. 2009.

MEIRELES-COELHO, Carlos et al. **Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca**. Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores, Porto. Vol. 2. 2007.

MELO, Francisco Ricardo L. V. de. ARAÚJO, Eliana R. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades**: reflexões a partir de uma experiência institucional. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/29852>. Acessado em: 12 maio 2017.

Brasil. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p.: il.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRKINSON, A.E. **Is Down's Syndrome a Modern Disease?** The Lancet: 103, 1968.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOURA, Angélica Farias de.; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão na escola regular: acessibilidade nas escolas de ensino fundamental do município de Cruz Alta, RS.** Anais Seminário Educação, Cruz Alta, v.6, n.1, 2018.

NAKADONARI EK, SOARES A A. **Síndrome de Down:** considerações gerais sobre a influência da idade materna avançada. Paraná. Arq Mudi. 2006;10(2):5-9.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva:** Princípios e Representação. Dissertação de doutorado, USP - Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. Nos 50 anos da Fundação Calouste Gulbenkian. In: **Contato às crianças** (XVII Encontro de Literatura para crianças). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

O'CONNOR, C. (2008) **Trisomy 21 causes Down syndrome.** *Nature Education* 1(1):42. Disponível em: <https://www.nature.com/scitable/topicpage/trisomy-21-causes-down-syndrome-318> Acesso em: 04 julho 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PASQUALOTTI, P.; PASSERINO, L. **Critérios de Usabilidade e de Acessibilidade em software de construção de narrativas colaborativas.** IN: **Anais do IBERDISCAP**, 2006, Vitória, ES, 20-22 de Fev. de 2006.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra P. **Inclusão social vi acessibilidade digital:** Proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. XI Colóquio Internacional sobre a Escola Latino Americana de Comunicação, na Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2007.

PASTERNAK JJ. **Genética molecular humana:** mecanismos das doenças hereditárias. Barueri: Manole; 2002. p.20-40. Strachan T, Read AP. *Genética molecular humana.* 2.ed.

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

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PIAGET, J. – **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro, Record Cultura, s/d.

PIMENTEL, Ana Cláudia S.: **Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular.** Lisboa. 2011.

PUESCHEL, S.M. **A Parent's Guide to Down Syndrome:** Towards a Brighter Future. New York: Paul H Brookes Publishing Company, 2000.

RAMOS, M. M.; LIMA NETTO Aristóteles M. de. **Proposta De Intervenção:** Síndrome de Down. III Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar e I Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. Pesquisa UNIFIMES, maio, 2018.

RIBEIRO, Solange Lucas. **A interface acessibilidade e Educação Inclusiva** (Mestre em Educação Especial - Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana); v. 14, n. 27 (2008). Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2524/1725> Acesso em: 01 julho 2019.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular e inclusão.** In D. Rodrigues (Org.), Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp. 151-165, 2003.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SANCHES & TEODORO. **Da integração á inclusão escolar perspectivas e conceitos.** Revista lusófona de educação, 2006.

SANTOS, Mônica P. **Educação inclusiva:** redefinindo a educação especial. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conceito de Acessibilidade.** Escola da Gente, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. Revista atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Leonardo Felix da. **A pessoa com síndrome de Down: uma discussão sobre a inclusão no mercado de trabalho** / Leonardo Felix da Silva. - João Pessoa, 2018.35 f.: il

SILVA, Francisca Laiane Carvalho da. **Prática pedagógica dos intérpretes de Libras no ensino e aprendizagem na disciplina de Química em uma escola da rede estadual de Parnaíba-PI.** Parnaíba, 2018.49 f.:p&b.

Ser Down! E POR QUE NÃO? – Orientação para pais, Publicação da Associação Baiana de Síndrome de Down – SER DOWN, [s/d].

Síndrome de Down. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down Acesso em:27 julho 2016.

SOUZA, Joice E. S; ALVES, Maria de Lourdes T. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down na sociedade e no âmbito escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. João Pessoa – PB, 2016.

STARBUCK, John M. **On the Antiquity of Trisomy 21:** Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. Journal of Contemporary Anthropology, Pennsylvania: Vol. II. 2011.

STRIEDER, R. ZIMMERMANN, R. L. G. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem.** Caderno de pesquisa: Pensamento educacional, vol. 05, nº 10, Maio – agosto de 2010. Disponível em: . Acesso em: julho 2012

STRATFORD, B. In the beginning. **New approaches to Down syndrome.** London: Cassell Publishers; 3-1,1996.

The **Warnock Report** (1978). Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. ISBN 0 10 172120 X.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Quem cabe no seu “Todos”?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A ESCOLA CAMPO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA



Parnaíba (PI), ____ de _____ de 2019.

QUESTIONÁRIO – ACESSIBILIDADE

- *Instrumento de Pesquisa Acesso à Escola;*
- *Em perspectiva: do (a) gestor (a)*

1. O que a gestão entende por **ACESSIBILIDADE** e **INCLUSÃO**? Qual a realidade de acesso do público com necessidade educacional especial (NEE) aos bens sociais da escola?

2. O entorno da escola apresenta condições de acessibilidade estrutural e inclusão das pessoas com deficiência ao meio escolar? Se sim, quais são?

3. Os professores que aqui lecionam estão preparados profissionalmente/psicologicamente para receber alunos com qualquer NEE? Quais são as barreiras mais frequentes? Quais as possibilidades de acessibilidade universal?

4. Atualmente quantas pessoas com deficiência frequentam a Escola? O meio escolar favorece um ambiente de acolhimento ou estranhamento das diferenças individuais? Justifique.

5. Há políticas, programas, projetos, núcleos de pesquisa voltados para área da acessibilidade ou para melhorar possibilidades de acesso das pessoas com deficiência ? Quais? Por favor, especifique:

6. Qual(is) é(são) a(as) deficiência(as) que a escola atende atualmente? Há profissionais qualificados para esse tipo de acompanhamento?

7. A escola atualmente, está preparada para receber discente com qualquer NEE? Dentre as Necessidades Especiais, quais(l) a escola tem maior dificuldade ou ausência da possibilidade de inclusão? Justifique.

8. O(s) discente(s) com NEE possuem outro local de acompanhamento/atendimento para o seu desenvolvimento psicossocial? Se sim, onde se localiza?

9. Como deveria ser a realidade concreta de uma escola com acessibilidade e inclusão em um país onde a própria sociedade marginaliza os diferentes?

Observação: solicitar aos gestores ou setor responsável a entrega de um mapeamento com o número de pessoas com deficiência que acessaram a escola no período de 2015 a 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENSINO SUPERIOR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA



Parnaíba (PI), ____ de ____ de 2019.

QUESTIONÁRIO – ACESSIBILIDADE

- *Instrumento de Pesquisa Acesso às Universidades;*
- *Em perspectiva: do (a) gestor (a)*

01. O que a gestão entende por *Acessibilidade*? Qual a realidade de acesso do público com deficiência aos bens sociais da universidade?

02. O entorno da universidade apresenta condições de acessibilidade estrutural e inclusão das pessoas com deficiência ao meio acadêmico? Se sim, quais são?

03. Os discentes do campus estão preparados profissionalmente para receber alunos com qualquer necessidade educacional especial (NEE)? Quais são as barreiras mais frequentes? Quais as possibilidades de acessibilidade universal?

04. Atualmente quantas pessoas com deficiência frequentam a Universidade? O meio universitário favorece um ambiente de acolhimento ou estranhamento das diferenças individuais? Justifique.

05. Há políticas, programas, projetos, núcleos de pesquisa voltados para área da acessibilidade universal ou para melhorar possibilidades de acesso das pessoas com deficiência à universidade? Quais? Por favor, especifique:

06. Quais áreas da deficiência são contempladas pelas políticas, programas ou projetos da universidade para melhoria de seu acesso? Quais áreas da deficiência não são contempladas pelas mesmas?

07. Em quais setores da universidade há maior dificuldade ou ausência da possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência no meio acadêmico?

08. A universidade nos dias atuais, está preparada para receber discente com qualquer NEE? Justifique

09. Qual sua visão sobre acessibilidade universal na universidade? Como deveria ser a realidade concreta de uma universidade com acessibilidade universal?

Observação: solicitar aos gestores ou setor responsável a entrega de um mapeamento com o número de pessoas com deficiência que acessaram a universidade no período de 2015 a 2019.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA ESCOLA CAMPO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PIAUÍ
Campus Parnaíba

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA



Parnaíba (PI), ____ de _____ de 2019.

QUESTIONÁRIO – ACESSIBILIDADE

- *Instrumento de Pesquisa Acesso à Escola;*
- *Em perspectiva: do (as) professores (as)*

01. O que você entende por *Acessibilidade*?

02. Qual a realidade de acesso do público com Necessidades Educacionais Especial (NEE) aos bens sociais da escola?

03. Os discentes estão preparados, psicologicamente/profissionalmente, para atender as demandas de alunos necessidade educacional especial (NEE) em sala de aula? Justifique.

04. O entorno da escola apresenta condições de acessibilidade estrutural e inclusão das pessoas com deficiência ao meio escolar? Quais são (se houver)?

05. Quais são as barreiras mais frequentes mediante ao aluno com NEE? Quais as possibilidades de acessibilidade universal?

06. Qual(is) é(são) a(as) deficiência(as) que a escola atende atualmente? Há profissionais qualificados para esse tipo de acompanhamento?

07. O(s) discente(s) com NEE tem outro local de acompanhamento para o seu desenvolvimento psicossocial? Se sim, onde se localiza?

08. Qual sua visão sobre inclusão em parceria com acessibilidade? Como deveria ser a realidade concreta de uma escola com acessibilidade?

09. O que temos hoje de concreto sobre acessibilidade, na realidade do país e rede de ensino, a escola onde leciona está apta ao acesso de discentes com NEE? Justifique.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a)

desenvolvida (o) por _____. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada/orientada] por _____, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone no _____ ou e-mail _____.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é _____ de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário a ser respondido a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Parnaíba, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura da testemunha: _____