

A CONTRIBUIÇÃO DO AEE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA DO INTERIOR PARAIBANO

Estoécio do Carmo Júnior¹; Rosélia Maria de Sousa Santos²; Brenda Oliveira Ferreira da Silva³; Adriana Silvino de Araújo⁴; José Ozildo dos Santos⁵

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: estoacao@hotmail.com

²Faculdade Reboças de Campina Grande. E-mail: roseliasousasantos@hotmail.com

³Faculdade Reboças de Campina Grande. E-mail: b.oliver.nas18@gmail.com

⁴Faculdade Reboças de Campina Grande. E-mail: a_silvino@ymail.com

⁵Faculdade Reboças de Campina Grande. E-mail: joseozildo2014@outlook.com

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa exploratória e quantitativa, realizada durante o mês de maio de 2018. E, tem por objetivo avaliar a opinião dos docentes de uma escola pública do interior paraibano sobre a contribuição do atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com de Síndrome de Down no ensino regular. Definida como uma anormalidade cromossômica, a Síndrome de Down pode acarretar sérias complicações na vida do indivíduo. Além de ter reduzida a sua capacidade motora, a criança com essa síndrome geralmente apresenta uma séria de complicações médicas. Através dos dados coletados nesta pesquisa constatou-se que para facilitar esse processo de inclusão, cada vez mais as escolas vêm fazendo uso do atendimento educacional especializado. Esse tipo de atendimento é voltado para o aluno com deficiência e se caracteriza, essencialmente, pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Por fim, concluiu-se que os docentes entrevistados possuem um ótimo entendimento sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado para a criança com de Síndrome de Down, bem como quanto ao real papel do professor neste espaço educativo, contribuindo para a promoção da educação inclusiva.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Atendimento Educacional Especializado. Contribuição.

1 Introdução

Em 1866, o médico britânico John Langdon Down descreveu pela primeira vez o distúrbio que ficou conhecido como Síndrome de Down. No entanto, foram necessários quase cem anos para que a ciência descobrisse que tal distúrbio é resultante da “presença de um cromossomo a mais nas células de quem é portador e acarreta um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental” (SOARES et al., 2004, p. 230).

De acordo com a literatura científica, “as crianças com essa síndrome tem 47 cromossomos, sendo que o elemento extra é um pequeno acrocêntrico que desde então tem sido chamado de cromossomo 21” (SIQUEIRA, 2006, p. 26).

Definida como uma anormalidade cromossômica, a Síndrome de Down pode acarretar sérias complicações na vida do indivíduo. Além de ter reduzida a sua capacidade motora, quem possui a SD geralmente apresenta uma séria de complicações médicas.

A Síndrome de Down “é um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor” (WERNECK, 1995, p.57). Desta forma, a criança com essa síndrome engatinha, anda e fala mais tarde do que aquelas crianças consideradas normais.

O aspecto típico caracteriza a criança com essa síndrome. Geralmente, este é frágil, possui dificuldade de se locomover e dificilmente consegue se expressar completamente. No entanto, quando estes recebem melhores cuidados e passam por processo de reabilitação na infância, conseguem aumentar sua expectativa de vida.

Objetivando proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, o governo brasileiro, em 2008, através do Ministério da Educação instituiu as ‘Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’. A partir daquele ano, as escolas brasileiras vêm se transformando em espaço inclusivo. Deve-se destacar que a educação inclusiva visa garantir o acesso de qualquer criança de acesso ao ensino básico, organizando ações pedagógicas capazes de atenderem às necessidades dos alunos com deficiência, de modo que os mesmos possam se sentir como parte da escola, beneficiando do convívio com as demais crianças.

Registram Gomes; Poulin e Figueiredo (2010, p. 8) que para facilitar esse processo de inclusão, cada vez mais as escolas vêm fazendo uso do atendimento educacional especializado (AEE).

Esse tipo de atendimento é voltado para o aluno com deficiência e se caracteriza, essencialmente, pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. No AEE, o professor exerce um papel muito importante.

Entretanto, apesar desta temática ser bastante discutida pela literatura especializada, é de suma importância conhecer como o professor que atua no ensino fundamental ver a utilização das salas de atendimento educacional especializado. Este trabalho tem por objetivo avaliar a opinião dos professores sobre a contribuição do atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com síndrome de Down no ensino regular.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, exploratória e quantitativa, que foi realizado durante o mês de abril de 2018, objetivando avaliar a opinião dos professores sobre

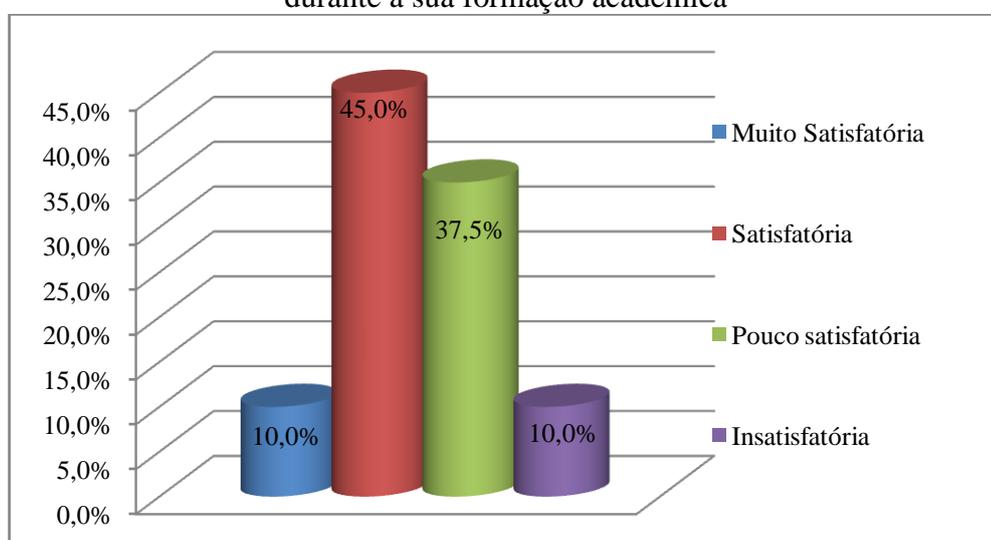
a contribuição do atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down no ensino regular. O universo escolhido para realização desta pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sebastião Guedes da Silva, localizada na cidade de Teixeira, Estado da Paraíba. Nesta unidade de ensino, foi retirada uma amostra constituída por vinte professores, escolhidos de forma aleatória dentre aqueles que estão pleno exercício de suas atividades docentes.

Para definição da amostra, estabeleceu-se como critério de inclusão o fato de o professor encontra-se na escola e sala de aula no dia da coleta dos dados e, manifestar o interesse de participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Para coleta dos dados foi utilizado como instrumento um questionário, composto por perguntas subjetivas. Após coletados, os dados receberam tratamento estatístico e foram apresentados em tabelas e gráficos. E, posteriormente, comentados à luz da literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do primeiro questionamento, indagou-se dos participantes a forma como o tema 'educação inclusiva' foi abordado durante a formação acadêmica de cada um. Os dados coletados, após tratamento estatístico, foram apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição dos professores quanto à forma que o tema inclusão foi abordado durante a sua formação acadêmica



Fonte: Pesquisa de campo (maio/2018).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 1, para 47,5% dos professores entrevistados o tema 'inclusiva' foi abordado durante a formação acadêmica destes de forma

satisfatória. Entretanto, 37,5% afirmaram que essa abordagem se deu de forma pouco satisfatória; 7,5% declararam que foi muito satisfatória e para os demais (7,5%), insatisfatória.

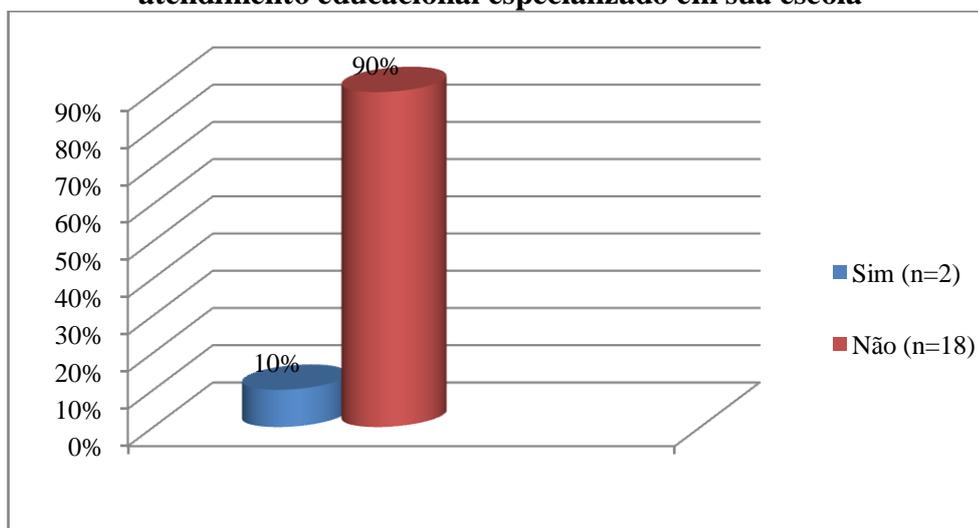
Embora na inclusão tenha se registrado algumas conquistas, a abordagem quanto ao referido tema ainda não alcançou o nível necessário no processo de formação do próprio professor. Nesse sentido, Deimling e Caiado (2012, p. 60-61) destacam que:

A ausência de uma regulamentação que obrigue a incorporação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, de conteúdos ou disciplinas relacionadas à Educação Especial desobriga as Universidades de oferecerem em seus cursos conteúdos ou disciplinas dessa natureza. No entanto, embora seja necessário considerar a legislação vigente para a formação do Pedagogo, é preciso ir além do que ela determina se quisermos formar um professor preparado para lecionar em um sistema educacional efetivamente inclusivo.

Na prática, por não ter sido ainda contemplada pela legislação da forma que precisa ser, a educação inclusiva é pouco abordada no processo de formação do professor, no curso de pedagogia. E isto, de certa forma, vem a constituir um obstáculo na futura atuação deste profissional diante da educação infantil, ou limitar essa atuação. Assim, se o professor não recebe em sua formação, ensinamentos sobre como desenvolver uma prática pedagógica direcionada para a educação inclusiva, dificilmente será capaz de dar a sua contribuição ao processo de construção de uma escola para todos.

Mediante o segundo questionamento indagou-se dos professores entrevistados se nas escolas onde eles atuam existem salas de atendimento educacional especializado (AEE). Os dados coletados foram sintetizados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição dos professores quanto à existência ou não de sala de atendimento educacional especializado em sua escola



Fonte: Pesquisa de campo (maio/2018).

Os dados apresentados no Gráfico 2, mostram que de acordo com 95% dos professores entrevistados, em suas escolas não existem salas de atendimento educacional especializados. No entanto, 5% afirmaram que em suas unidades de ensino existem tais salas.

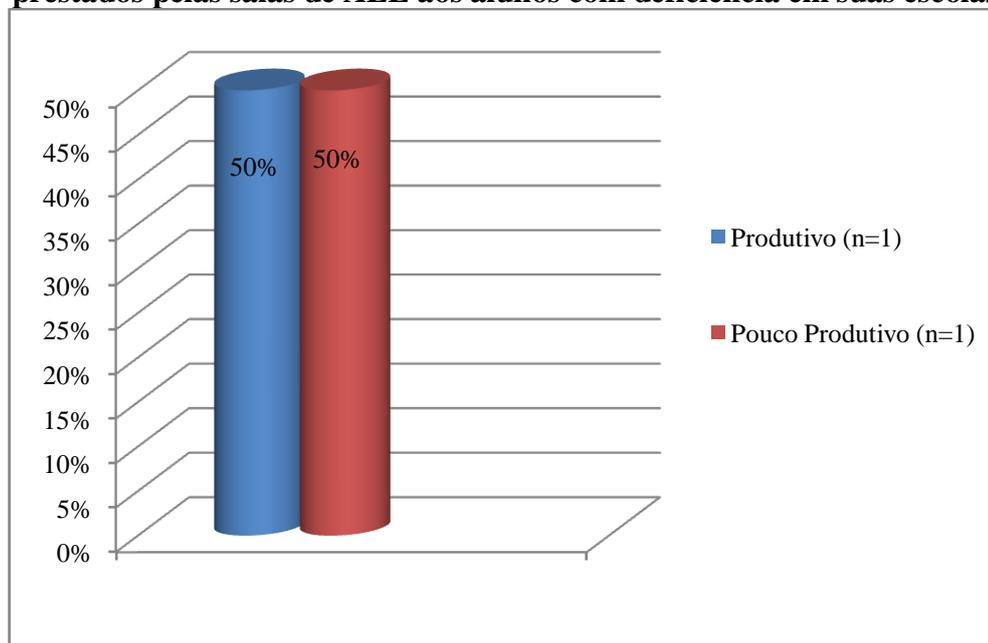
Segundo Mantoan (2006, p. 27), o atendimento educacional especializado:

[...] é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras naturais que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplos: o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) e do código braile e o uso dos recursos de informática e de outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

A missão do atendimento educacional especializado é eliminar as barreiras, permitindo que haja uma plena participação dos alunos no processo educativo, proporcionando aos mesmos, autonomia e independência, na escola e fora dela. Logo, verifica-se que esse tipo de atendimento é por demais necessário criança com Síndrome de Down.

Posteriormente, indagou-se dos participantes que responderam ‘sim’ ao questionamento anterior, como eles classificam a qualidade do atendimento prestado pelas salas de AEE aos alunos com deficiência. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 Distribuição dos professores quanto ao fato de como classificam o atendimento prestados pelas salas de AEE aos alunos com deficiência em suas escolas



Fonte: Pesquisa de campo (maio/2018).

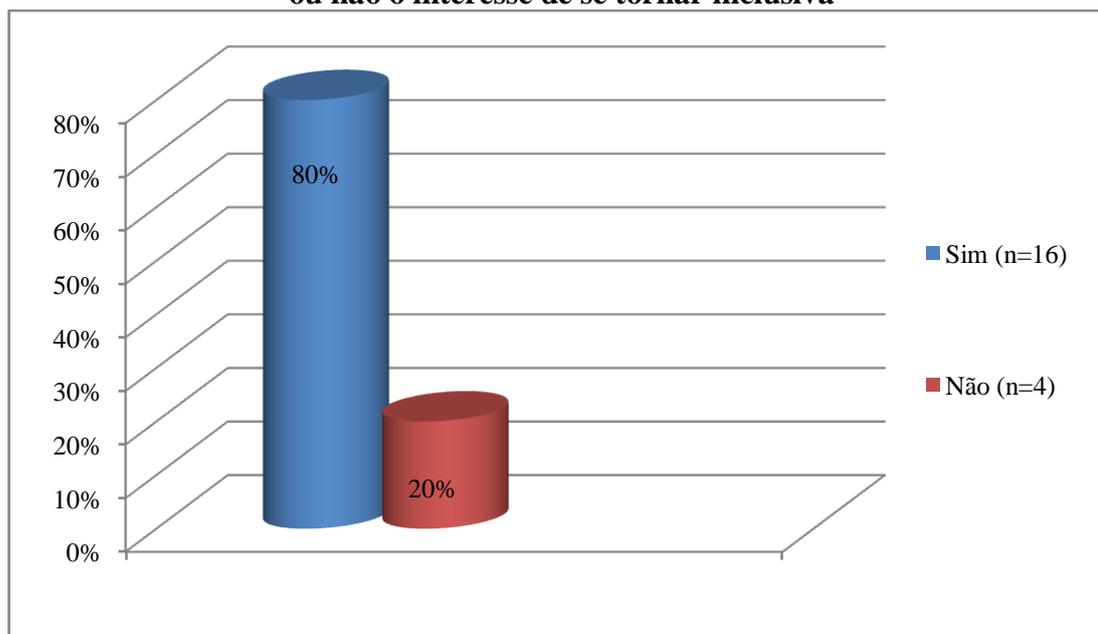
Analisando os dados apresentados no Gráfico 3, verifica-se que 50% dos professores entrevistados classificam o atendimento prestado pelas salas de AEE existentes em suas escolas como sendo produtivo e os demais (50%), como sendo pouco produtivo.

Em momento algum o AEE deve ser confundido com uma espécie de reforço escolar. Seu objetivo é promover o enriquecimento da habilidade cognitiva do educando, promovendo “condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular”, garantindo “serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 16).

O Atendimento Educacional Especializado destina-se a ampliar o conhecimento do aluno com deficiência intelectual. Ele não procura solucionar os obstáculos da deficiência e centra-se na missão de proporcionar meios através do qual o aluno possa acessar o conhecimento particular e pessoal.

Mediante o quarto questionamento indagou-se dos professores entrevistados se sua escola possui ou não um interesse de se tornar inclusiva.

Gráfico 4. Distribuição dos professores quanto ao fato se sua escola possui ou não o interesse de se tornar inclusiva



Fonte: Pesquisa de campo (maio/2018).

Quando se analisa os dados apresentados no Gráfico 4, verifica-se que 80% dos entrevistados afirmaram que sua escola possui interesse em se tornar numa escola inclusiva. No entanto, tais dados também demonstram que segundo o restante dos professores (20%) sua escola não demonstra tal interesse ou preocupação.

Esclarecem Ropoli et al. (2010, p. 10) que:

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

A transformação de uma escola comum em escola inclusiva exige a participação efetiva de todos os seus membros. No entanto, não existe uma receita pronta para esse processo. É preciso que cada escola trace o seu próprio caminho, promovendo as mudanças internas necessárias, identificadas mediante uma ampla discussão envolvendo todos que integram a comunidade escolar.

Dissertando sobre a transformação da escola num espaço inclusivo, Scardua (2008, p. 86) ressalta que:

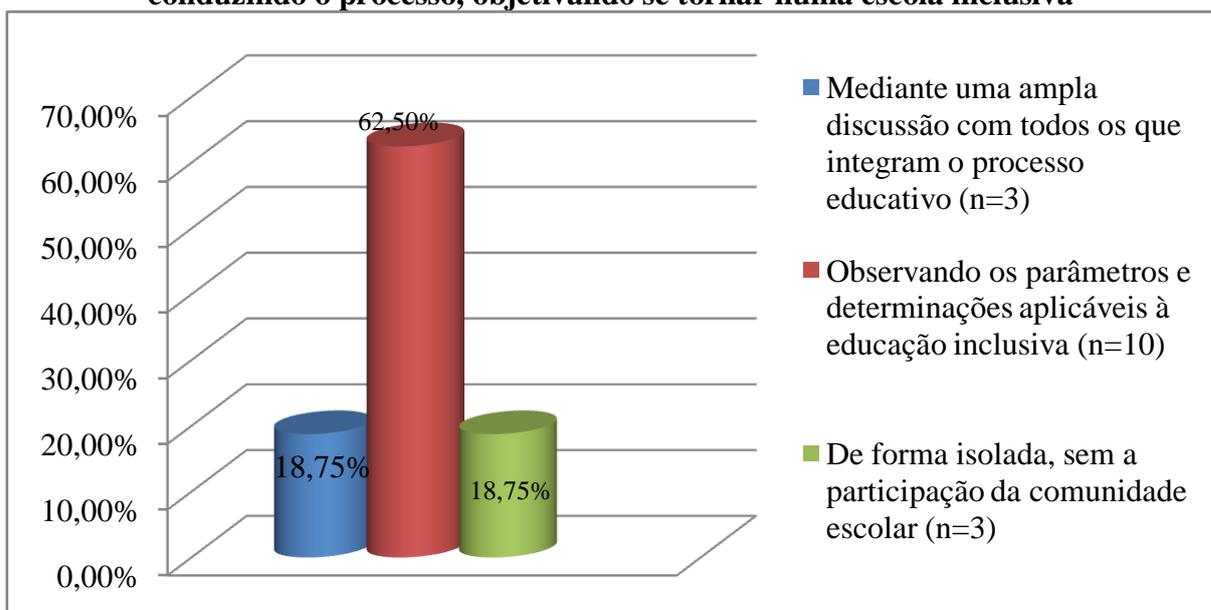
[...] a inclusão escolar seria a transformação da escola para receber o aluno, ou seja, a escola deve se adaptar as necessidades do aluno e não o contrário. [...] Esta transformação deve ser profunda e envolver toda a organização do ensino, desde o projeto pedagógico até a formação continuada de técnicos e professores que atuam nas escolas, deixando claro que esta transformação refere-se de fato a uma educação de qualidade.

Quando se analisa a citação acima, verifica-se que não se trata apenas de querer ser inclusiva. A escola precisa repensar seu papel, seu projeto político pedagógico e seu currículo; dotar-se de uma infraestrutura adequada; capacitar continuamente seus professores e saber trabalhar todos os seus alunos, objetivando eliminar tudo que possa estar relacionado à discriminação e a não aceitação das diferenças.

Desta forma, a transformação de uma escola num espaço inclusivo é algo bastante complexo, mas possível. Contudo, é importante destacar que esse processo tem início no docente. Este, mais do que ninguém, precisa modificar o seu perfil. Este deve ser consciente de que precisa se qualificar para, no espaço escolar, construir com a promoção da educação inclusiva.

Posteriormente, àqueles que responderam afirmativamente na questão anterior, perguntou-se como sua escola vem conduzindo o processo objetivando tornar-se uma escola inclusiva. Os dados relativos a esse questionamento foram apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5. Distribuição dos professores quanto ao fato de como sua escola vem conduzindo o processo, objetivando se tornar numa escola inclusiva



Fonte: Pesquisa de campo (maio/2018).

Os dados apresentados no Gráfico 5 demonstram que segundo 62,5% dos professores entrevistados, sua escola vem conduzindo o processo objetivando se transformar numa escola inclusiva, observando os parâmetros e determinações aplicáveis à educação inclusiva; 18,75% afirmaram que esse processo vem sendo conduzido de forma isolada, sem a participação da comunidade escolar; enquanto que os demais (18,75%) destacaram que este vem sendo desenvolvido mediante uma ampla discussão com todos os que integram o processo educativo.

Na concepção de Mendes (2006, p. 402), a transformação de uma escola em um espaço inclusivo requer uma mudança radical, no qual não se pode esquecer “um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que ela possa ser posta em prática; e este é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino”.

Desta forma, para se tornar inclusiva, a escola não é capaz de se transformar sozinha. Trata-se de um processo que exige a participação de todos, porque seu objetivo é construir uma escola para todos. Assim, professores, coordenadores, orientadores, superiores e gestores escolares, juntamente com toda a comunidade escolar, devem discutir esse processo de forma ampla, para que todos tenham consciência de seu papel/responsabilidade nesse processo de construção/transformação.

Acrescenta Mittler (2003, p. 25), que a construção de um espaço inclusivo implica uma reforma radical no contexto escolar, privilegiando o currículo, a avaliação, as práticas pedagógicas e até mesmo a forma de como os alunos são agrupados em sala de aula, quando

da realização das atividades escolares. E, que “o objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”.

Por outro lado, esclarecem Paulon; Freitas e Pinho (2005, p. 27) que:

Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.

Diante dessas considerações verifica-se que não se trata de um processo fácil. Logo, se a escola objetiva se tornar num espaço inclusivo, ela deve conduzir esse processo com transparência. E tal processo deve ser transformado numa oportunidade para se repensar o currículo, as práticas pedagógicas e até mesmo a avaliação, eliminando tudo que possa contribuir para a exclusão ou até mesmo dificultar a concretização da inclusão.

4 CONCLUSÃO

Dificuldades de aprendizagem, distúrbios de conduta e problemas de interação, constituem o quadro da educação do aluno com a Síndrome de Down. No entanto, apesar dele apresentar algumas limitações e de precisar de condições especiais para aprender, o mesmo quando recebe estimulações adequadas pode plenamente se desenvolver.

Atualmente, graças ao desenvolvimento da educação especial, sabe-se com certeza que a criança com Síndrome de Down apresenta apenas um ritmo de aprendizado mais lento, quando comparado com as crianças ditas normais. No entanto, através da educação especial é possível acelerar esse processo, oportunizando a essa criança os benefícios de uma aprendizagem significativa.

Contudo, no que diz respeito ao professor do atendimento educacional especializado, este deve saber desenvolver ações/atividades capazes de resultar numa aprendizagem produtiva para o aluno com deficiência. Para tanto, ele deve ter sempre em mente que o AEE fundamenta-se em situações-problema, contribuindo assim para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, aos quais, esse atendimento encontra-se direcionado.

O aluno com deficiência intelectual precisa desenvolver-se. E, o professor do atendimento educacional especializado que atua numa sala de recursos multifuncionais, precisa saber organizar situações que favoreçam o esse desenvolvimento, ao mesmo tempo em que estimulem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem neste espaço privilegiado.

Pode-se concluir que o professorado da escola que serviu de campo para esta pesquisa possui um ótimo entendimento sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado para a criança com Síndrome de Down, bem como quanto ao real papel do docente neste espaço educativo, contribuindo para a promoção da educação inclusiva.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/ Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2008.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, set.-dez., 2012.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MANTOAN, T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCARDUA, V. M. A inclusão e o ensino regular. **Revista FACEVV**, n. 1, p. 85-90, jul.-dez., 2008.

SIQUEIRA, V. Síndrome de Down: Translocação robertsoniana. **Saúde & Ambiente em Revista**, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 23-29, jan-jun 2006.

SOARES, J. A. [et al.]. Distúrbios respiratórios em crianças com síndrome de Down. **Arq Ciênc Saúde**, v. 11, n. 4, p. 230-233, out-dez, 2004.

WERNEWCK, C. **Muito prazer eu existo**, Rio de Janeiro: WVA 1995.