



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PEDAGOGICAL PRACTICES AND INCLUSION OF STUDENTS WITH SYNDROME LOW IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Raquel Campos de Jesus Sampaio. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da rede estadual de ensino (REDA) de Feira de Santana.

raquelcamposedfisica@gmail.com

Suzana Alves Nogueira Souza. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

sansouza@uefs.br

RESUMO

Este estudo trata-se de uma investigação acerca de como se dá o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Teve como objetivo geral compreender quais as práticas pedagógicas docentes para a inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar em uma instituição de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E como objetivos específicos: compreender como se dá o processo de inclusão de alunos com a Síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar e descrever quais as possibilidades de estratégias docentes para incluir o aluno com Síndrome de Down

ABSTRACT

This study is an investigation into how the process of inclusion of students with Down Syndrome in Physical Education classes unfolds. Its general objective was to understand pedagogical practices for the inclusion of students with Down Syndrome in School Physical Education classes within a Specialized Educational Care (AEE) institution. The specific objectives were to comprehend the process of inclusion of students with Down Syndrome in school Physical Education classes and to describe potential teaching strategies for including students with Down Syndrome. This study is characterized as a field research, with an exploratory and

nas aulas de Educação Física. Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados através do protocolo de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada numa instituição de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Feira de Santana, Bahia. Os participantes da pesquisa foram dois professores formados em Licenciatura em Educação Física e três estagiários graduandos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os docentes utilizam estratégias para a inclusão do aluno com Síndrome de Down em suas aulas traçando estratégias em suas práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física; inclusão; síndrome de Down; práticas pedagógicas.

qualitative approach. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a content analysis protocol. The research was conducted at an institution providing Specialized Educational Service (AEE) in the city of Feira de Santana, Bahia. The research participants included two teachers with degrees in Physical Education and three undergraduate students in both Physical Education teaching and bachelor programs. The research results revealed that teachers employ strategies for the inclusion of students with Down Syndrome in their classes, incorporating inclusive pedagogical practices.

Keywords: physical education; inclusion; Down syndrome; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Existem lacunas na formação docente que dificultam o processo de inclusão, pois, ainda que os professores tenham conhecimento ou se debruçam em pesquisas e conhecimentos científicos sobre inclusão, é incomum encontrar um planejamento docente implementado para receber e dar o auxílio aos alunos com deficiência intelectual, dentre essas a Síndrome de Down (Duarte; Alves 2012). Em contrapartida, é possível destacar que conter ou não a falta de um planejamento docente não se configura como único fator excludente no espaço escolar, pois está presente também a exclusão por parte dos alunos que não possuem deficiência (Correia, 2016; Mazzotta; D'Antino, 2011; Tédde, 2012).

É relevante, portanto, apreender que a inclusão parte de uma atitude de todos: docentes e toda a comunidade escolar, pois, uma vez incorporando o sentido real da escola como espaço propício ao ensino emancipado e crítico, devem promover meios

alternativos para que todos os alunos com deficiência ou não possam adquirir o conhecimento e aprendizagens propostas e necessárias a sua formação. Para isso, deve-se considerar que tais conhecimentos precisam ser subordinados a uma educação e aprendizagem comum diluídas na atividade geral da criança (Vygotski, 1997), ou seja, as adaptações devem ser presentes, porém, desde que contextualizadas no espaço escolar.

Diante do contexto escolar e o processo de inclusão, parte-se do pressuposto de que lacunas existentes na formação do professor, como ausência de recursos pedagógicos, planejamentos inadequados e inflexíveis, e a falta do conhecimento da sociedade interna do âmbito escolar, podem ser cruciais num processo contínuo de exclusão e de negação do conhecimento para o aluno com a Síndrome de Down (SD). Portanto, esta pesquisa visa evidenciar, por meio de uma investigação científica no contexto escolar, como se processam as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva no atendimento educacional especializado, já que nos espaços que atendem à pessoa com deficiência a inclusão tem sido o elemento central.

Ao pensar numa educação inclusiva para alunos com a Síndrome de Down, pode-se constatar que, apesar de existir a tardia evolução da sociedade no que diz respeito à tolerância à diferença do outro, encontra-se ainda o preconceito e ausência de conhecimento das competências das pessoas com Síndrome de Down, o que conseqüentemente afeta todo o processo de inclusão, sociabilização, integração e participação das mesmas na sociedade (Nunes *et al.*, 2013; Alves; Duarte, 2011; Nascimento; Costa; Laureano, 2015). Deve-se, portanto, considerar que a escola, como âmbito de mudança de pensamentos e comportamentos sociais, deve ser atuante no processo de inclusão dos alunos com SD através da mediação do docente, uma vez que esse é o responsável pelo planejamento e execução das aulas, bem como pela integração de todos os alunos.

Para que seja efetuada a inclusão, faz-se necessário compreender que a mesma deve ser permeada no entorno social por princípios de aceitação e reconhecimento das diferenças, sejam elas: étnicas, raciais, religiosas, físicas, intelectuais, dentre outras presentes na sociedade.

No contexto da Educação Física, presente na escola, o professor torna-se o sujeito responsável por práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas, articuladas com a escola e família dos discentes, para que participem de forma ativa

no processo de inclusão. Diante dessa conjuntura, este estudo tem como objetivo geral compreender quais as práticas pedagógicas docentes para a inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física em uma Instituição de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Feira de Santana, e os objetivos específicos de compreender como se dá o processo de inclusão de alunos com a Síndrome de Down nas aulas de Educação Física e descrever quais as possibilidades de estratégias docentes e adaptações metodológicas para incluir o aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física.

Compreende-se que o aluno com SD está integrado à sociedade e, portanto, com os mesmos direitos dos sujeitos sem deficiência, como condições para sua formação, incluindo acesso e permanência na educação, e de igualdade social. Este estudo tem o intuito de contribuir para a discussão sobre o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down, sendo de fundamental importância evidenciar se existem estratégias docentes de inclusão nas aulas de Educação Física para os esses alunos, a fim de refletir sobre as possibilidades e lacunas existentes em suas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

A produção científica sobre a deficiência e inclusão social tem aumentado nos últimos anos. Porém, além da compreensão do cenário de práticas docentes sob a perspectiva da inclusão no espaço escolar, é de grande importância discutir, analisar, e refletir como a pessoa sem deficiência tem oferecido aos indivíduos que possuem a deficiência um suporte para serem incluídos no contexto escolar. E ainda, como os professores de Educação Física podem e devem ter um papel de mediadores na socialização de alunos com e sem deficiência através de metodologia de aulas, adaptações, flexibilizações na estruturação e desenvolvimento dos conteúdos, possibilitando a implementação de uma educação inclusiva em suas práticas nas escolas, considerando o aluno com síndrome de Down como sujeito ativo e participativo desse processo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Discutir sobre a deficiência remete a uma contextualização de forma sucinta acerca do processo de exclusão e inclusão social da pessoa com deficiência desde os tempos antigos até os dias atuais. A deficiência, durante muito tempo, ficou imersa nos valores culturais da sociedade, nos quais o indivíduo que nascia com alguma deficiência deveria ser sacrificado, abandonado ou, quando não eram esses os casos, justificava-se a anomalia dentro do que se entendia ser normal como possessão de espíritos malignos, uma vez que a civilização grega se detinha também aos mitos para explicar e segregar aqueles cujo perfil físico ou mental não se encaixava em seus padrões estéticos (Sposati, 2008; Pires, 2009; Bisneto, 2007; Correia, 2016).

Um dos aspectos primordiais que levava à exclusão e marginalização da pessoa com deficiência na Grécia antiga era a valorização da beleza e do físico, visto que os deuses eram tidos como referência do corpo belo e sem imperfeições e, portanto, desenhados e esculpidos como tais.

Em Atenas, Platão (428-348 a.C.), ao tratar da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, afirmava: “[...] e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer” (Platão apud Carvalho; Rocha; Silva, 2006). Justificam-se tais pensamentos pois, até meados do Século XVIII, não havia noções ou uma realidade científica que pudesse cooperar para o desenvolvimento do pensamento crítico. Apenas tempos depois a Europa desenvolveu movimentos a favor da pessoa com deficiência, bem como modelos educacionais para os mesmos (Platt, 1999).

Já no Egito Antigo, é relevante destacar que, diferentemente da Grécia, não havia uma preocupação com a beleza, mas sim com o trabalho e com as artes. E por isso, não excluía os anões, por exemplo, mas os incluíam em todas as formas de atividades e trabalhos desenvolvidos nos campos e cidades (Pires, 2009).

Ainda nas sociedades antigas, como em algumas sociedades europeias, algumas deficiências eram facilmente identificadas pela forma física ou por um retardo mental. Entre essas deficiências, destaca-se a Síndrome de Down. Os indivíduos com Síndrome de Down foram denominados “mongoloides” pelo médico britânico John Langdon-Haydon Down, por terem aparência com características semelhantes a um povo asiático da Mongólia, dentre elas: “[...] olhos amendoados, prega no canto dos olhos e uma distância maior entre eles, face achatada, testa larga, língua proeminente” (Cabreira, 2017, p. 4). E nessas sociedades, os indivíduos que

nascessem com essa deficiência deveriam ser lançados para animais ferozes ou deixá-los morrer por falta de alimentação e cuidados (Mata; Pignata, s/d).

Mais recentemente, o período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial também foi um marco histórico na exclusão da pessoa com deficiência, visto que esse momento foi marcado por regimes ditatoriais que levaram a uma maior intolerância às pessoas com deficiência. Ainda que com manifestos da Igreja, a política de exterminação era ativa, de forma brutal, levando muitos deficientes a câmaras de gás, por exemplo, bem como outros níveis desumanos de tortura (Lemos, 2009; Platt, 1999).

Ao se tratar do ensino educacional para a pessoa com deficiência, compreende-se esse processo em evolução, uma vez que o ensino para esse público era feito objetivando a sua reabilitação por meio de equipes especializadas em saúde, a fim de tornar as pessoas com deficiência próximas a hábitos e costumes comuns aos indivíduos. A integração do aluno com deficiência no ensino regular se deu a partir da década de 1960 “ [...] por estudos realizados pelo sociólogo sueco Solder, que tratou as questões da normalização e integração enquanto princípios inalienáveis do ser humano, deficiente ou não-deficiente” (Platt, 1999, p. 77).

Um dos mais importantes marcos na história sobre o que diz respeito a princípios inclusivos, políticas e práticas em educação especial ocorreu em Salamanca, na conferência mundial em Educação especial, organizada pelo governo da Espanha e a UNESCO, que objetivou discutir, promover e analisar ações de implementação de diretrizes a fim de reformular políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão (Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com a Declaração, sobre a estrutura de ação em educação especial, fica evidente que:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

Cabe, portanto, salientar que a visão da inclusão começa a perpassar pela escola, e que ela tem a função de incluir o aluno com deficiência, sendo responsável por promover meios e recursos para sua permanência, compreendendo esse aluno além de suas limitações biológicas, mas pensando-o como sujeito que deve ter os mesmos direitos de acesso, permanência e inclusão social.

É cabível refletir até que ponto a sociedade é colocada como vítima, pois, na medida em que a ocorre a culpabilização do sujeito com deficiência por suas limitações, sejam elas mentais, físicas ou intelectuais, a responsabilidade da sociedade de proporcionar condições favoráveis à inclusão social se reverte em ações de desigualdade e exclusão, colocando a pessoa com deficiência como responsável de forma isolada por sua integração social – processo esse que se configura em discriminação.

No que diz respeito à discriminação social, fundamentada em um preconceito historicamente construído sobre limitações biológicas e agregada pela sociedade à pessoa com deficiência, Vygostki (1997) critica a visão da ciência restrita a lesões e malformações orgânicas para caracterizar a deficiência. Por isso, ele classifica as deficiências em primárias, as que englobam transtornos orgânicos, e secundárias, de cunho social, ou seja, limitações mediadas pela própria sociedade que, uma vez tendo um estereótipo do que seja um humano “normal” e de suas características, cria barreiras físicas, emocionais, educacionais e socioculturais da pessoa com deficiência (Coelho; Barroco; Sierra, 2011). Sobre as deficiências secundárias, cabe aqui destacá-las como fator primordial na marginalização pelos âmbitos sociais da pessoa com deficiência (Vigostki, 1997).

A deficiência, portanto, neste estudo, parte de uma perspectiva social que não pode ser definida ao ponto de vista do senso comum, daquilo que é perceptível aos olhos, tampouco por características apenas biológicas; mas, compreende que ela tem feito parte de uma categoria formada socialmente de forma segregada, considerando que as limitações da pessoa com deficiência são mais atribuídas pelas comunidades do que pelos fatores biológicos que podem se constituir como limitação. A visão patológica e restrita às condições biológicas sobre a deficiência deve ser desconstruída e superada, na medida que a sociedade compreende que possuir a deficiência é “[...] apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo [...]” (Diniz, 2007, p. 7-8).

3 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é causada por uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra na célula dos indivíduos. Essa condição promove alterações no desenvolvimento físico e motor, caracterizando-a como uma deficiência intelectual (AAIDD, 2002), sobre a qual trata este estudo.

A etimologia da Síndrome de Down é uma superação de determinados termos utilizados durante muito tempo para defini-la, dentre eles: imbecil, idiota, mongoloide, acromicria congênita, criança mal-acabada, dentre outras (Silva; Dessen, 2002; Souza *et al.*, 2015). Tais termos foram exterminados – exceto mongoloide, ainda muito utilizado na linguagem cotidiana –, devido à publicação em 1965 da Organização Mundial da Saúde (OMS), na qual o termo Síndrome de Down prevaleceu.

A SD pode ser considerada como um desequilíbrio cromossômico simples, com a presença do cromossomo 21 extra na célula. Sendo assim, “[...] o cariótipo 47, XX, + 21 ou 47, XY, + 21 está presente em cerca de 95% dos casos da composição cromossômica das pessoas com síndrome de Down [...]” (Silva; Dessen, 2002, p. 167).

Os cromossomos são encontrados nos espermatozoides e nos óvulos, e se tornam responsáveis pelas características físicas do feto, bem como seu funcionamento interno. No momento que o processo da fecundação é efetivado em indivíduos sem a SD, 23 (vinte e três) cromossomos encontram-se presentes nos espermatozoides e nos óvulos. Portanto, ao serem fertilizados, resultam num número de 46 (quarenta e seis) cromossomos.

No caso de indivíduos com a SD, são diagnosticados 47 (quarenta e sete) cromossomos, e três cromossomos 21 (vinte e um) em todas as suas células; por isso, é também conhecida como trissomia 21 ou trissomia simples (Silva; Dessen, 2002; Souza *et al.*, 2015; Paiva *et al.*, s/d; Pimentel, 2007; Cabreira, 2017).

A SD também pode ser caracterizada pelo mosaïcismo ou translocação que ocorre em menos de 1% da população com a SD. No mosaïcismo, existem dois tipos de células, algumas com o cromossomo extra, totalizando 47 (quarenta e sete) cromossomos, e outras com 46 (quarenta e seis) cromossomos formando um quadro em mosaico, onde as células trissômicas aparecem ao lado das células normais,

valendo ressaltar que crianças com SD do tipo mosaico têm um melhor desempenho intelectual (Pueschel, 2005; Silva; Dessen, 2002; Pimentel, 2007).

Sobre a translocação, é um processo de fusão ou reorganização da célula, geralmente entre cromossomos 14 e 21, sendo que o cromossomo 21 é ligado a um autossomo; portanto, quando se fundem, permanecem com três cromossomos em cada célula (Silva; Dessen, 2002; Pimentel, 2007, Paiva *et al.*, s/d), e pode ser diagnosticado ainda no início da gestação, por meio da coleta de células do feto na corrente sanguínea da mãe, bem como por outros exames, tais como: amniocentese, coleta de vilo corial, exame de sangue, ultrassonografia - permitindo um diagnóstico com até 99% de precisão (Cabreira, 2017; Dessen; Silva, 2002).

3 METODOLOGIA

A pesquisa se trata de um estudo de caso, como método específico da pesquisa de campo que tem por objetivo investigar um fenômeno e suas relações com o contexto, especialmente quando essas não são claramente evidentes (Yin, 2001).

Foi utilizada na pesquisa uma abordagem qualitativa, segundo Minayo (2012), que se configura num processo de compreender e interpretar de forma profunda as relações sociais e processos dos fenômenos no cotidiano real de forma analítica e sistemática. O estudo teve ainda caráter descritivo que, segundo Gil (2008, p. 28), tem como objetivo primordial “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. ”

O estudo foi realizado em uma instituição de AEE da cidade Feira de Santana. Os participantes foram os professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física da instituição pesquisada. Os critérios de inclusão foram: possuir graduação em Educação Física ou estar cursando a graduação, estar atuando como professor de alunos com Síndrome de Down por, pelo menos, dois anos, e que consintam e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos da pesquisa professores de Educação Física que estavam em algum tipo de licença no período da coleta de dados e os professores de Educação Física que não tinham experiência com alunos com Síndrome de Down.

A seguir, encontra-se no Quadro 01 a caracterização dos professores e estagiários participantes do estudo, tendo como base o tempo de graduação na instituição

Quadro 01- Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação do professor ou estagiário (a)	Sigla do professor ou estagiário (a) no estudo	Tempo de atuação na instituição de AEE
Professor 1	P1	10 anos
Professor 2	P2	08 anos
Estagiário 1	E1	3 anos
Estagiário 2	E2	2 anos
Estagiário 3	E3	2 anos

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ratifica-se, portanto, que a investigação ocorreu com um total de cinco participantes, dentre eles dois professores formados (licenciados em Educação Física) e três estagiários cursando o bacharelado em Educação Física, com tempo de atuação entre os participantes variando de dois a dez anos na instituição.

Foi utilizada a entrevista como forma de interação social, na qual o investigador busca obter dados relevantes para a investigação (Gil, 2008), feita de forma semiestruturada, uma vez que foram formuladas perguntas previamente com a utilização de questionamentos abordados de forma livre (Minayo, 2001).

Foi utilizado o protocolo de Análise de Conteúdo que, segundo Minayo (2001), possui duas funções: a primeira diz respeito à verificação de hipóteses, na qual, por meio da investigação, pode-se ou não confirmá-las; e a segunda se refere à compreensão de forma profunda o que está além da aparência dos fenômenos, sendo que ambas podem se complementar.

Como parte da análise de dados, a pesquisa passou por três etapas: a) uma fase exploratória ou de pré-análise, que consiste no momento inicial de construção e seleção de materiais para formulação do problema: foram utilizadas monografias, teses, livros e artigos que tratam da deficiência intelectual, inclusão escolar, exclusão escolar, Síndrome de Down e práticas pedagógicas inclusivas para subsidiar a

pesquisa; b) a fase de coleta de dados, ou seja, a exploração dos materiais para a categorização; c) fase da análise dos dados, estabelecendo resultados e suas interpretações acerca do que foi coletado (Minayo, 2001).

Este estudo baseou-se na Resolução 510/16 (Brasil, 2016) e na Resolução 466/12 (Brasil, 2012) do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo humanos no Brasil. Os sujeitos envolvidos durante a investigação ficaram cientes de que não teriam seus nomes revelados, sabendo de todos os procedimentos que iriam ocorrer de forma prévia e esclarecida, bem como a garantia da privacidade e proteção de imagem.

Os participantes assinaram o TCLE, garantindo o sigilo das informações coletadas, bem como o esclarecimento de riscos indiretos e desconfortos durante toda a pesquisa ao responderem questões sobre as práticas pedagógicas de alunos com deficiência, que poderiam surgir durante os procedimentos metodológicos e os detalhes de toda a pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa sessão define-se pelo tratamento analítico dos dados, cujo *corpus* foi constituído pelo conteúdo que emergiu das falas dos participantes da pesquisa. Após realizar o processo de leitura flutuante e da exploração de materiais coletados nas entrevistas, elencaram-se duas categorias: concepção de educação e práticas pedagógicas inclusivas; e práticas pedagógicas docentes para a inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física.

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A primeira categoria de análise trata da concepção de práticas pedagógicas inclusivas que os professores que exercem a docência no AEE apresentam. É relevante discutir as práticas pedagógicas inclusivas por compreender a necessidade

docente de se aprofundar em estudos e conhecimentos durante e após sua formação acadêmica acerca do que é a inclusão e como a mesma pode e deve ser feita no contexto escolar especializado, uma vez que é onde existem várias esferas de deficiências intelectuais e físicas, e por entender que a formação docente deve ser continuada, em constante renovação científica (Freire, 1996).

Em relação a esse aspecto, ao serem questionados sobre o conceito de educação inclusiva, percebeu-se uma concepção um tanto limitada acerca desse conceito, principalmente considerando que são professores formados e estagiários em formação e que já atuam na área da educação especial na perspectiva da inclusão, conforme pode ser visto no conteúdo das falas a seguir:

Uma educação inclusiva pode ser definida por uma inclusão de todos os alunos de forma a não privilegiar nenhum grupo ou limite individual (P1).

Incluir não deveria ser uma opção ou um assunto a ser discutido. Inclusão era para ser, sem precisar de leis ou discussões. Contudo, se temos que falar sobre isso, automaticamente podemos remeter à exclusão: é o movimento contraditório dos dois termos. Inclusão, portanto, é não permitir a exclusão (P2).

Inclusão sem divisão de pessoas, sem distinção de limitações alheias ou patologias (E1).

Uma educação que os professores façam de tudo para incluir e alcançar a todos os estudantes, desconsiderando as limitações, pensando em estratégias para oferecer uma educação de qualidade a todos (E2).

Acredito que, quando se fala em educação inclusiva, nada mais pode ser dito do que o poder de dar direitos iguais a todos. Seja na sala ou em quadra, o que determina a inclusão é a prática docente (E3).

Foi possível perceber, diante das respostas dos entrevistados, que todos possuem uma visão comum de que a inclusão: é o movimento contrário à exclusão; e, portanto, a educação vem como estratégia inclusiva de cessar ou amenizar as atitudes excludentes da sociedade. Sobre o processo de exclusão que ainda ocorre no contexto escolar, Tada *et al.* (2012) afirmam ser resultado da falta de preparação docente para receber as mais diversas deficiências intelectuais (DI) em sua formação inicial e continuada. Sobre esse aspecto, torna-se injustificável a falta de busca por pesquisas e conhecimentos do novo pelo docente, a fim de que melhore as ações e práticas a serem adotadas com a pessoa com DI (Silva, 2011; Freire, 1996; Figueredo, 2010).

Numa pesquisa feita por Tada (2005), constatou-se que na escola existe também o descaso gerado por essa ausência do conhecimento. Segundo as discussões dessa pesquisa, professores se referiam a um aluno como “aquele da cabeça menor”, para tecer comentários sobre o aluno com microcefalia. Diante disso, a escola como espaço educativo não tem promovido encontros ou discussões para formar ou capacitar docentes sobre como lidarem com alunos com DI; tampouco os docentes têm buscado meios de atualizarem suas práticas pedagógicas a fim de contemplarem uma educação efetivamente inclusiva (Tada, 2005; Tada *et al.*, 2012).

Mediante as respostas adquiridas no que diz respeito ao que foi questionado sobre a educação inclusiva aos entrevistados, fica evidente que, ainda que algumas falas possam ser consideradas, existe pouco embasamento científico nas respostas ditas, ocorrendo a utilização do senso comum do que acham e pensam sobre o assunto, desconsiderando a importância de uma prática inclusiva subsidiada cientificamente. No entanto, faz-se necessário que os professores possuam uma concepção ampla sobre a prática inclusiva para que possam ter uma maior compreensão de como desenvolver as suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto também destacado e questionado aos entrevistados foi sobre o entendimento dos mesmos sobre práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas para alunos com a síndrome de Down e as demais DI encontradas na instituição. Nesse tópico, ficou evidenciada a ausência de saberes dos professores tanto sobre o conceito de práticas pedagógicas, quanto de práticas pedagógicas inclusivas, como pode ser visto nos trechos abaixo:

Colocar todos os saberes de forma geral, utilizar as práticas docentes para incluir a todos os alunos (P1).

Práticas adequadas que respeitem os limites dos estudantes, assim todos se sentem inclusos na sociedade (P2).

Colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos e estudados, elaborando cada vez mais o conhecimento por meio da prática com os alunos (E1).

Acredito que sejam práticas desenvolvidas para não segregar, planejar aulas, desenvolver metodologias inclusivas para todos os alunos com e sem deficiência (E2).

Prática inclusiva para que seja concretizada precisa ser lúdica e adaptativa para alcançar a limitação de todos (E3).

De forma conjunta, percebeu-se nas respostas que tanto os professores quanto os estagiários não contemplaram o conceito de práticas pedagógicas no seu sentido mais amplo, uma vez que essas podem ser consideradas como um conjunto de ações que são organizadas de forma intencional, como afirma Franco (2015, p. 605): “As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados”.

A prática pedagógica pode ser definida como um conjunto de experiências de ações subsidiadas e reafirmadas na cultura, construídas pelos hábitos, ou seja, a prática proporciona ações, mas também é o resultado delas (Sacristán, 1999). Esse mesmo autor afirma que uma prática educativa como prática pedagógica não deve ser efetuada de maneira isolada no espaço escolar, mas deve interagir e manter relações com os âmbitos social e econômico da sociedade.

Além do conceito explanado por Sacristán (1999), Franco (2015) traz uma reflexão acerca do que é a prática pedagógica e o cuidado com uma visão limitada sobre uma prática no espaço escolar. Segundo a autora, muitas vezes os docentes reduzem o “ato pedagógico” ao planejamento e à rotina em sala de aula, sendo o contraditório de práxis como ação reflexiva e, portanto, uma ação intencional.

Ou seja, uma aula pode se tornar uma prática pedagógica quando sistematizada de maneira intencional, a partir de um planejamento que contemple ações reflexivas, buscando alcançar a todos, reavaliando suas ações e se configurando “[...] sempre como uma ação consciente e participativa [...]” (Franco, 2015, p. 605). Isso nos leva a perceber uma resposta completamente limitada do P1 quando traz que o docente deve utilizar os saberes gerais, desconsiderando a especificidade do professor em intencionalizar suas ações.

Outro tópico discutido com os entrevistados se referiu a saber se os mesmos compreendem a diferença entre paradigmas da inclusão e integração. Sobre esse tema, os estagiários entrevistados, de forma unânime, negaram o entendimento sobre a existência da diferença entre tais paradigmas, sustentando a ideia de que na instituição o que deve subsidiar todas as práticas docentes é a inclusão, que seria o mesmo que integração. Já os docentes afirmaram que sim, complementando suas respostas como vemos a seguir:

e prática, e integrar é fazer com que o aluno se adapte à educação que o docente propõe à maioria, algo muito visto nas escolas, principalmente com os alunos com a síndrome de Down e outras deficiências. O que acontece, pois o que vemos são professores despreparados para a inclusão do aluno (P01).

Sim, pois o aluno pode estar integrado à escola – regras, princípios – mas não estar incluso na escola – ato que só pode ser mediado pelo professor através de suas práticas docentes (P02).

Pode ser visto que, mesmo concordando, ambos possuem diferença e justificaram de forma errônea a diferença dos paradigmas. Segundo Sasaki (1999), antigamente, as pessoas que possuíam alguma necessidade especial ou eram consideradas anormais socialmente eram segregadas. Com o passar do tempo, alguns países desenvolvidos se preocuparam em propor atendimentos especializados para essa camada social até então marginalizada. Para refletir os processos sobre o conceito de integração, começa-se a pensar na necessidade de oferecer à pessoa com deficiência os direitos e oportunidades sociais dignos de qualquer cidadão.

As escolas começaram a permitir a entrada dos alunos com necessidades especiais, mas ainda não se preocupavam com a manutenção deles no âmbito escolar: era de incumbência dos mesmos se integrarem socialmente. Portanto, se não conseguissem acompanhar o ritmo da classe, eram excluídos. Diante desse quadro, começou-se a refletir a necessidade de incluir esse aluno na escola, uma vez que integrá-lo não era o bastante.

Durante a entrevista, foi questionado se professores e estagiários procuram estudar ou se aprofundar no conhecimento sobre as práticas inclusivas dando continuidade à construção da sua identidade docente no processo de formação continuada por meio de cursos e palestras, entre outros. A resposta comum a todos foi positiva, no sentido de procurarem palestras e estudos extras sobre esses conhecimentos, configurando-se numa formação docente e discente continuada, tanto ainda no âmbito acadêmico, quanto fora dele.

Segundo Chimentão (2009), uma formação continuada pode ser entendida como um processo contínuo de busca pelo aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades docentes. Corroborando essa ideia, Romanowskiv (2010) complementa esse conceito afirmando que a formação continuada é de suma importância, uma vez que, por meio da atualizações dos saberes, é possível analisar e reformular as práticas docentes fazendo com que a próxima prática seja melhorada (Freire, 1996).

Além da busca de saberes continuados, o docente e o discente em formação devem compreender que estão num movimento mútuo, no qual são os pesquisadores e o objeto de pesquisa, e que cursos e aprofundamentos científicos são ferramentas de trabalho importantes para auxiliar o crescimento profissional, bem como um retorno produtivo social.

As formações inicial, continuada e permanente, portanto, devem ser voltadas à valorização social de práticas inclusivas, e as dificuldades encontradas para o aperfeiçoamento profissional devem ser utilizadas como motivação para lutar por uma prática pedagógica docente fundamentada e capacitada em relação aos alunos com deficiência, a fim de que sejam incluídos no âmbito escolar e tenham um ensino e educação de qualidade garantidos.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE Educação Física

A segunda categoria de análise trata de analisar as práticas pedagógicas docentes para incluir o aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Sobre essa categoria, faz-se necessária uma discussão, por compreender que ainda é escassa a preparação docente desde sua formação inicial até as suas práticas em instituições para incluir o aluno com deficiência. Vale ressaltar que, além de uma formação inicial insuficiente, muitas vezes o professor se acomoda e não busca estratégias e métodos educativos para enriquecer sua formação. Contudo, ao se pensar em alunos com DI, buscar meios alternativos de conhecimento não deve ser opcional, mas um encargo docente para contemplar uma educação inclusiva eficaz e consistente (Martins; Silva, 2009; Araújo, 2008).

Para tratar da inclusão da pessoa com SD, é necessário evidenciar que a síndrome está associada à DI, e que por sua vez não deve ser considerada como uma doença, mas como um estado biológico alterado por conta de desorganizações cromossômicas que, durante muito tempo, levou as pessoas que possuíam SD a serem consideradas ineducáveis e ignoradas pela sociedade (Martins, 2003).

Sobre a inclusão e as estratégias inclusivas dos docentes, foi questionado aos entrevistados quais estratégias metodológicas eram utilizadas com os alunos que possuem SD nas aulas de Educação Física, e se faziam adaptações metodológicas

em suas aulas. Sobre essa questão, foram obtidas as respostas a seguir:

Compreender as limitações de cada aluno para planejar aulas. Preconizo a atividade física sempre colocando o lado lúdico nas aulas por circuitos funcionais, pois abrange todas as valências físicas – coordenação motora, equilíbrio, força etc. Com a síndrome de Down, ainda se torna mais fácil, pois, em sua maioria, têm uma captação melhor de informações e não têm tantos comprometimentos motores (exceto casos de hipotonia). Sem contar que com o Síndrome de Down, a melhor forma de desenvolvê-lo no espaço escolar é a socialização (P1).

Observação docente e execução das atividades, nessa ordem (P2).

Quando o aluno é novo, trabalhamos a socialização, para conhecer os alunos, a instituição e o professor, para conseguir realizar as aulas (E1).

Minhas aulas sempre começam com roda de bate-papo e avaliação durante as atividades para ouvi-los e entender o que estão pensando e sentindo com a aula (E2).

Acredito que as aulas devem ser planejadas e pautadas na ludicidade, e toda metodologia utilizada deve ser pensada em todos (E3).

A partir da análise das respostas dos entrevistados, foi possível notar aspectos comuns entre as falas sobre a questão levantada. No que diz respeito aos conteúdos da Educação Física e a Inclusão, foi possível destacar na fala de dois entrevistados a necessidade do planejar: “*Compreender as limitações de cada aluno para planejar aulas*” (P1), e “*Acredito que as aulas devem ser planejadas*” (E3).

A atividade docente, bem como qualquer outra, deve ser pensada e vista como um conjunto de ações intencionais para um determinado fim, e, portanto, planejada. Klosouski e Reali (2008) traduzem a importância do ato de planejar todas as ações como tarefa docente. As autoras afirmam que o planejamento tem responsabilidade direta com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Para Vasconcellos (2000), o planejamento é um mecanismo de ação transformadora a partir da realidade que se tem para onde se quer chegar, e o professor, por meio dele, media tal ação por meio de estratégias pedagógicas. Ou seja, “planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (Vasconcellos, 2000, p. 43).

Em um estudo realizado por Duarte e Alves (2012), cujo objetivo foi observar o processo inclusivo do aluno com SD através de seu envolvimento e participação

efetiva nos conteúdos e atividades oferecidas nas aulas de Educação Física Escolar, ficou evidenciado que, mesmo com as adaptações estruturais realizadas pelos professores, os alunos com síndrome de Down não se sentiram incluídos nas aulas. E em alguns momentos percebiam estar mais afastados do grupo maior: isolavam-se e só voltavam para as vivências com os outros alunos quando havia atividades em conjunto. Ou seja, o professor não deve se deter ao planejamento adaptado de condições objetivas para transmitir o conteúdo, mas também, por meio do conteúdo, preocupar-se com o bem-estar social do aluno com SD e com os benefícios da construção do convívio social com os demais colegas.

Além do planejamento como estratégia metodológica nas aulas de Educação Física, analisando as respostas citadas, foi possível perceber que a socialização perpassa pelo entendimento da maioria dos entrevistados como quesito crucial dentre as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos com síndrome de Down, como pode ser enfatizado pelo entrevistado (P1): *“sem contar que, com o SD, a melhor forma de desenvolvê-lo no espaço escolar é a socialização”*.

Um estudo realizado por Pimentel (2007) em Feira de Santana, na Bahia, em duas escolas (municipal e particular), abordou sobre o processo de formação do pensamento de alunos com SD na escola regular, e ficou evidenciado que devem ser desenvolvidas propostas metodológicas e pedagógicas entre os professores e a coordenação da escola para que, de fato, tenha uma educação que abranja e atenda a todos, incluindo a pessoa com SD.

Em contrapartida, Souza *et al.* (2015) enfatizam que, apesar de considerar o trabalho em conjunto como essencial para o desenvolvimento da pessoa com a SD, existe a segregação na própria sala de aula sob a supervisão do docente. Por não aceitarem o diferente ou não compreenderem os limites biológicos da pessoa com SD, os próprios alunos se afastam ou criam entre si subgrupos para excluir a pessoa com SD. As crianças reagem ao comportamento diferente e, muitas vezes, não há a mediação do professor para que haja a aproximação de todos os alunos.

Além de constatar a socialização como uma estratégia docente para a inclusão do aluno com síndrome de Down, outro aspecto foi comum em falas de dois entrevistados, como pode ser visto a seguir: *“Preconizo a atividade física sempre colocando o lado lúdico nas aulas”* (P1), e *“Acredito que as aulas devem ser planejadas e pautadas na ludicidade e toda metodologia utilizada deve ser pensada*

em todos” (E3).

A palavra “lúdico” vem do latim *ludus*, que “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (Huizinga, 2004, p. 41).

Para Freud, segundo Leal e d’Ávila (2013), o lúdico vem por meio do brincar e, por meio dos jogos, a criança expressa o que há dentro de si. Para Piaget, voltado a um interesse menos pedagógico e mais epistemológico, é por meio das atividades (jogos) que as pessoas aprendem. Já Vygotsky, segundo as mesmas autoras, vê nos jogos simbólicos ou de papéis uma forma de desenvolvimento pessoal, ou seja, aprendem para se desenvolverem. Como, por exemplo: uma criança ao brincar de faz de conta está aprendendo por meio de sua imaginação (Leal; d’Ávila, 2013).

Segundo Capioni e Paini (2016), o lúdico, além de contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, promove “[...] o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos, 1997, p.12).

Diante disso, vale ressaltar a importância da ludicidade nas aulas de Educação Física com alunos com síndrome de Down, uma vez que, tendo a imaginação como pressuposto ao lúdico, as aulas podem ser mais divertidas e desenvolverem habilidades físicas e motoras sem deixarem de desenvolver os aspectos pessoais e sociais desses alunos.

Pensando no lúdico como aspecto essencial a ser desenvolvido com a pessoa com SD, é necessário reafirmar a fala de um dos entrevistados sobre a associação do lúdico ao desenvolvimento de valências físicas, considerando que o aluno com SD tem o comprometimento do desenvolvimento psicomotor, dentre outros aspectos.

Preconizo a atividade física sempre colocando o lado lúdico nas aulas por circuitos funcionais, pois abrange todas as valências físicas – coordenação motora, equilíbrio, força etc. Com a síndrome de Down, ainda se torna mais fácil, pois, em sua maioria, têm uma captação melhor de informações e não têm tantos comprometimentos motores (exceto casos de hipotonia) (P1).

Segundo Soler (2009), além dos aspectos físicos comuns a pessoa com SD – olhos amendoados, rostos achatados etc., existem alterações fisiológicas que se manifestam ao se tratarem de reflexos, como por exemplo: a marcha é mais lenta e reflexos corporais podem ser melhorados com práticas de atividades corporais.

No que diz respeito à exclusão, foi questionado aos entrevistados se era possível detectar no contexto da instituição escolar atitudes excludentes para com os alunos com Síndrome de Down por parte dos discentes ou docentes. E, em caso positivo, quais medidas eles adotariam para abolir tais atitudes. Exceto o entrevistado P1, os demais disseram não, sem alguma justificativa para a resposta. O P1 respondeu da seguinte maneira: *“Não, pois nosso lema é a inclusão. Contudo, sabemos que na escola normal o que se vê inclusive de queixa de mães que trazem a nós é a segregação ou tratamento diferente ao aluno com deficiência”*.

Apesar de compreender a valorização do respeito às diferenças como base da instituição onde ocorreu a pesquisa, sabe-se que, no contexto escolar do ensino regular, a realidade não é a mesma. De acordo com Santos, Menezes e Rosa (2019), após realizarem um estudo com alunos com SD sobre como os mesmos se sentiam na escola, foi possível constatar que a exclusão e o preconceito partem da própria escola na medida em que a mesma se preocupa apenas em integrar, sem promover meios e recursos para a qualidade do ensino. As autoras ainda afirmam que a escola reafirma o preconceito na medida em que se ausenta em atender as necessidades desses alunos.

É sobre a inclusão eficaz que a escola deve ser responsável; e o professor, como pilar da mesma, deve desenvolver habilidades e estratégias metodológicas que, ainda que ausentes em sua formação no ensino superior, podem ser traçadas na medida em que se debruçar em conhecimentos através de uma formação continuada a fim de qualificar o seu trabalho.

A inclusão não se dará apenas pela formação docente, pois não adianta ter um professor capacitado num ambiente onde alunos e funcionários não são educados quanto ao conhecimento sobre a diversidade biológica e física de cada um. A inclusão escolar se dará na medida em que professores forem capacitados em sua formação inicial, e a escola, como espaço de atuação, for capacitada de recursos governamentais que permitam à gestão escolar construir um currículo adaptado para todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação inclusiva constatada no campo de estudo se mostra um tanto limitada pela falta de recursos governamentais em ofertar ensino sobre a inclusão desde a formação inicial, enriquecendo a formação docente, e por uma certa acomodação por parte de alguns participantes da pesquisa em relação ao conhecimento científico acadêmico já adquirido.

Sendo assim, percebemos que, além de uma culpabilização na formação, o contentar-se com o que já aprendeu sem a busca do novo por parte dos docentes contribui para uma escola segregacionista e despreparada para receber o aluno com síndrome de Down ou as demais deficiências intelectuais.

No que tange ao processo de inclusão dos alunos com SD nas aulas de Educação Física, foi discutido nesta pesquisa que se atrela à concepção de que a inclusão deve ser fundamentada nos princípios de respeito, igualdade e participação em todas as atividades realizadas, desconsiderando valências físicas ou não as colocando como empecilho.

Foi possível perceber na pesquisa que, apesar dos professores formados entrevistados não terem encontrado uma formação enriquecedora sobre esse tema em suas licenciaturas, não deixaram de vivenciar e aprender em seu cotidiano, contribuindo no meio social e pessoal desses alunos pelas suas práticas de ensino, enriquecendo o ensino aos estagiários da instituição que, diferentemente dos docentes, possuem o ensino inclusivo em seu currículo e se preocupam em ensinar a todos. Contudo, vale ressaltar mais uma vez que apenas o exercício da prática sem um conhecimento atualizado embasado não será eficaz.

Em relação às possibilidades de estratégias docentes e adaptações metodológicas para incluir o aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física, ficou evidenciado que existe um planejamento de aula por partes dos professores para cada atividade a ser realizada com eles, trazendo uma segurança de que o improvisado não é uma prática. Existe a clareza da necessidade de compreender que o aluno com SD não é diferente: é alguém com limitações, assim como todo ser humano, e que tem a possibilidade de aprender como todos os outros alunos. Mas, além disso, foi possível também constatar que os entrevistados estagiários não trazem conhecimentos claros sobre o tema, o que reflete mais uma vez as lacunas formativas nas instituições de ensino e a falta de preparação por parte das mesmas para a atuação de futuros docentes.

A preparação do professor para atender os alunos com deficiência deve partir primeiro de uma reestruturação curricular e política no ensino superior, sendo primordial para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Sendo assim, implantar disciplinas que tratem da educação inclusiva no currículo dos graduandos e investimento governamental ou pessoal se fazem relevantes. A partir daí, os benefícios surgirão mutuamente na relação professor-aluno, uma vez que o professor terá em si a confiança necessária para exercer sua função, traçando metodologias que possam atender a necessidade de cada aluno.

As problemáticas evidenciadas podem ser superadas na medida em que houver uma mudança curricular dos cursos de Educação Física, em que a educação inclusiva não é ou é minimamente discutida. Contudo, este estudo compreende que, além das necessidades formativas, o professor como sujeito de transformação deve ser responsável por sua formação individual, para que possa garantir que todos os alunos sejam alcançados por meio de uma educação eficaz e transformadora.

REFERÊNCIAS

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2002. Disponível em: <http://aaidd.org>. Acesso em: 26 maio 2018.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago., 2011.

ARAUJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 45-72.

BISNETO, José Augusto. **Serviço Social e saúde mental: uma análise institucional da prática**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2012. Disponível em: <http://legislacaoemgeral.blogspot.com.br/2015/07/lei-n-131462015-estatuto-da-pessoa-com.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

CABREIRA, Luciana Grandini. **Representações sobre a síndrome de down: entre o preconceito e o novo**. Sirsse, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27139_14024.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

CAPIONI, Eliana; PAINI, Leonor Dias. **A contribuição da ludicidade na educação inclusiva**. ISBN 978-85-8015-093-3. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_elianacampioni.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

CARVALHO, Alfredo Roberto; ROCHA, Jomar Vieira; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. 2006. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Universidade de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoconoral2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

COELHO, Talitha Priscila Cabral; BARROCO, Sônia Mari Shima; SIERRA, Maria Angela. **O conceito da compensação em L.S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas**. CONPE. 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/154.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

CORREIA, Maria Aparecida Carvalho. **Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. Brasília – DF, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11132/1/61300482.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

DINIZ, Débora. Deficiência, saúde pública e justiça social. São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. **Rev. Estud. Fem.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300020>. Acesso em: 02 nov. 2023.

DUARTE, Edison; ALVES, Maria Luíza Tanure. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: um estudo de caso. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, jul/set de 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/26654>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, Revista inCORPOrAÇÃO, V.1, nº 02, 2023, Feira de Santana, p. 151-176. <http://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/index>

jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 28-31.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Rev. Port. de Educação** [on-line]. 2010, vol. 23, n.2, pp.153-171. ISSN 0871-9187.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Guarapuava: UNICENTRO; Ed. 5, 2008. Disponível em: <https://sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=2557996&key=07374bb66a6bb990ca1fe6966ad1ea3c>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'AVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas** - Educação • Aracaju • V.1 • N.2 • p. 41-52 fev., 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LEMOS, Douglas. **Deficiência e exclusão social**: uma contribuição à inclusão sócio-jurídica dos portadores de necessidades especiais. Itajaí (SC), nov. 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal/ RN: EDUFERN, 2003.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone Brito Pessoa. **Inclusão escolar**: a visão das professoras em relação às interações entre as crianças, 2009. Disponível em: www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/207.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

MATA, Cecília Silva; PIGNATA, Maria Izabel Barnez. **Síndrome de Down**: aspectos históricos, biológicos e sociais. s/d. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/TCEM2014-Biologia-CeciliaSilvaMAta.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc**. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010. Acesso em: 26 maio 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva** [on-line], 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN

1413-8123. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 16 jun. 2018.

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

NASCIMENTO, Cintia Santos; COSTA, Odenilson Rocha; LAUREANO, Michelli. A inclusão do aluno com síndrome de Down nas aulas de Educação Física em uma escola estadual de Parintins/AM. **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano** – Vol.5, n.5. p.96-113 – Abr/Jun, 2015 – ISSN 2238-2259.

NUNES, Bruna Gomes *et al.* A inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Física Escolar. **EFDeportes.com**. Revista Digital. Buenos Aires - Ano 18 - Nº 180 - Maio de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd180/sindrome-de-down-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 maio 2019.

PAIVA, Camila Foss. **Síndrome de Down**: etiologia, características e impactos na família. S/D. Disponível em: http://facsao paulo.edu.br/media/files/2/2_387.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

PIMENTEL, Suzana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Salvador, 2007.

Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf.

Acesso em: 26 maio 2018.

PIRES, Carla Moura. **A dificuldades da família no cuidado da pessoa com deficiência**. Itaperuna - Nov, 2009. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/as-dificuldades-da-familiano-cuidado-da-pessoa-com-deficiencia/74648>. Acesso em: 21 maio 2018.

PLATT, Adreana Dulciana. Uma Contribuição Histórico Filosófica para a análise do conceito de deficiência. **Ponto de Vista**. v. 1 • n. 1 • julho/dezembro de 1999.

Disponível em: <file:///C:/Users/MEU%20NOTEBOOK/Downloads/1523-5022-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. rev. Curitiba: IBEP, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Jaqueline; MENEZES, Lívia; ROSA, Márcia. **A criança com síndrome de Down na escola**, 2019. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc1-6.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SANTOS, Marli Pires. (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. RJ: Vozes, 1997.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SILVA, Nara Liana Peireira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Rev. Interação em Psicologia**, 2002, 6(2), p. 167-176. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/3304/2648>. Acesso em: 20 maio 2018.

SILVA, Janaina Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653 n.º 55/3, 2011.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA, Cláudia Vanessa Oliveira *et al.* O processo de inclusão do portador da síndrome de Down na rede regular de ensino. **Revista Bionorte**, v. 4, n. 1, fev. 2015. Disponível em: http://www.revistabionorte.com.br/arquivos_up/artigos/a8.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

SPOSATI, Aldaíza. **Proteção Social de cidadania**: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal. (Org.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TADA, Iracema Neno Cecílio. **Dialogando com Amanda**: contribuições da teoria histórico-cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp029899.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

TADA, Iracema Neno Cecílio *et al.* Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, jan./mar., 2012, Vol. 28 n. 1, pp. 65-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dde.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Fundamentos da defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.