



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

GABRIEL HEBERT SOUZA SANTOS

**PROFESSOR NA SALA DE AULA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM QUEIMADAS**

**CAMPINA GRANDE
2021**

GABRIEL HEBERT SOUZA SANTOS

**PROFESSOR NA SALA DE AULA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM QUEIMADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciado em Biologia.

Área de concentração: Ensino de Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Smania Marques.

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237p Santos, Gabriel Hebert Souza.
Professor na sala de aula inclusiva [manuscrito] : Um relato de experiência em Queimadas / Gabriel Hebert Souza Santos. - 2021.
29 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Roberta Smania Marques ,
Coordenação de Curso de Biologia - CCBS."
1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Síndrome de Down. I. Título

21. ed. CDD 370.115

GABRIEL HEBERT SOUZA SANTOS

PROFESSOR NA SALA DE AULA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
QUEIMADAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a Curso de Ciências Biológicas da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Biologia.

Área de concentração: Ensino de Ciências.

Aprovada em: 19/02/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Roberta Smanzia Marques (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Michelle Garcia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Izabelly Dutra Fernandes
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT-PB)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
SD	Síndrome de <i>Down</i>
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 Caracterização da Síndrome de <i>Down</i>	8
2.2 Política de inclusão e a síndrome de <i>Down</i>	11
2.3 Formação inicial de docentes.....	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO	15
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	25

PROFESSOR NA SALA DE AULA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM QUEIMADAS

TEACHER IN THE INCLUSIVE CLASSROOM: AN EXPERIENCE REPORT IN BURNS

Gabriel Hebert Souza Santos*

RESUMO

A constituição Brasileira preconiza que a educação é um direito de todos, sendo dever do estado garantir, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Nesta perspectiva, o presente trabalho é um relato de experiência sobre os anseios e os desafios da inclusão de um professor em formação inicial do curso de Ciências Biológicas durante sua experiência de estágio em uma classe regular do 7º ano do ensino fundamental. Esse relato se dá a partir da experiência de vivenciar a docência pela primeira vez em uma turma da educação básica, que trouxe, além dos desafios tradicionais enfrentados neste momento de formação inicial, o desafio extra de inclusão de uma aluna com *Síndrome de Down*. O trabalho teve como objetivo relatar a realidade deste professor em formação inicial para lidar com situações como a inclusão, descrevendo os desafios enfrentados durante um ano de docência. Embora a inclusão seja necessária para o desenvolvimento do aluno especial, ela só acontecerá com a mediação docente, que por sua vez deve estar minimamente preparado para este momento. O crescente ingresso de pessoas com deficiência na rede regular de ensino mostra que é necessário uma maior discussão e reflexão sobre a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de Professores. Síndrome de *Down*.

ABSTRACT

The Brazilian constitution recommends that education is a right for all, and it is the duty of the state to guarantee, preferably in the regular school system, specialized educational

* Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. (gabriel_santos.10@hotmail.com)

assistance for the disabled. In this perspective, the present work is an experience report on the desires and challenges of the inclusion of a teacher in the initial formation of the Biological Sciences course during his internship experience in a regular class of the 7th grade of elementary school. This report is based on the experience of experiencing teaching for the first time in a basic education class, which brought, in addition to the traditional challenges faced in this moment of initial training, the extra challenge of including a student with *Down Syndrome*. The work aimed to report the reality of this teacher in initial training to deal with situations such as inclusion, describing the challenges faced during a year of teaching. Although inclusion is necessary for the development of the special student, it will only happen with teaching mediation, which in turn must be minimally prepared for this moment. The growing influx of people with disabilities into the regular school system shows that more discussion and reflection on inclusive education is needed.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Down's syndrome.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência sobre minha vivência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo, situada no município de Queimadas – PB, ao longo das minhas atividades vinculadas ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

O PRP era dividido em três etapas: Capacitação, observação de aulas e a regência. A primeira etapa aconteceu entre setembro e outubro de 2018, com cursos para os alunos residentes e professores tutores das escolas que compunha o programa. Eram cursos de formação, tais como: como se trabalhar com surdos, como utilizar a informática na sala de aula, como utilizar as histórias em quadrinho como material didático, entre outros, tendo como objetivo principal ajudar os residentes a ministrarem suas aulas.

Logo em seguida, docentes em formação foram designados para acompanhar os professores tutores nas suas escolas, dando início a segunda etapa da residência, entre os 6 meses de novembro e dezembro de 2018, nos quais acompanhei turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em aulas de ciências, duas vezes na semana. Eu apenas observava os professores dando aula e no final de cada aula eu escrevia um relato de como tinha sido a aula, que depois seria usado para compor o relatório final da RP.

A terceira etapa aconteceu durante os meses de fevereiro a dezembro do ano de 2019. Os residentes foram destinados às turmas fixas para desempenhar a regência sob a supervisão de um professor tutor específico. Fiquei responsável pela docência da turma do 7º ano “B” do ensino fundamental regular, do turno da manhã, composta por 37 alunos. Na turma havia uma aluna com síndrome genética (*Síndrome de Down*). Se eu já não sabia ao certo como conduzir uma sala com 37 alunos, fiquei ainda mais impactado quando, ao chegar naquele espaço, percebi que o desafio era ainda maior. Mesmo tendo passado por capacitações, não há uma fórmula ou segredo para o aprender pedagógico. Além da preparação teórica, as descobertas e os aprendizados acontecem, também, na prática, no dia a dia com o aluno e com as diversas situações que surgem no âmbito escolar.

Para a maioria dos alunos do curso de licenciatura, a PRP é o primeiro passo de experiência prática para quem quer seguir a carreira de professor; uma oportunidade única, mas ao mesmo tempo, angustiante. Era uma turma regular, mas com uma aluna com deficiência. Que desafio! Minha formação foi muito “conteudista”, com grande volume de informação sobre a ciência e em específico sobre Biologia, mas quanto ao ensinar, o laboratório é a sala de aula, e não tínhamos nenhuma experiência ou contato com tal situação.

A PRP equivale ao estágio supervisionado, que é o único componente curricular que nos leva, de fato, para o chão da escola. Além do mais, no currículo disponível para o curso de Ciências Biológicas naquele momento, não se tinha um componente essencial obrigatório para formação, que nos orientasse para enfrentarmos o desafio da diversidade da sala de aula, tal como de lecionar a uma aluna com SD. Cada dia procurávamos diferentes estratégias e intervenções educacionais para incluir a aluna sem rotular como um sujeito incapaz, afinal,

[...] É direito de todos os cidadãos terem uma educação de qualidade que os inclua no mundo, possibilitando a busca de seus objetivos e conhecimentos oferecendo os instrumentos necessários para que eles desenvolvam todas as suas potencialidades, seja no ambiente escolar, seja na vida diária, eliminando-se as barreiras que esses alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo (PONTES, 2008, p. 41).

Neste contexto, o presente trabalho aborda os anseios e as angústias de um aluno de licenciatura em relação aos desafios da inclusão na sala de aula ao longo da sua vivência do PRP, entendendo que o crescente ingresso da pessoa com deficiência na rede regular de ensino é um desafio ainda com poucas respostas, o que torna necessária uma melhor reflexão sobre a educação inclusiva.

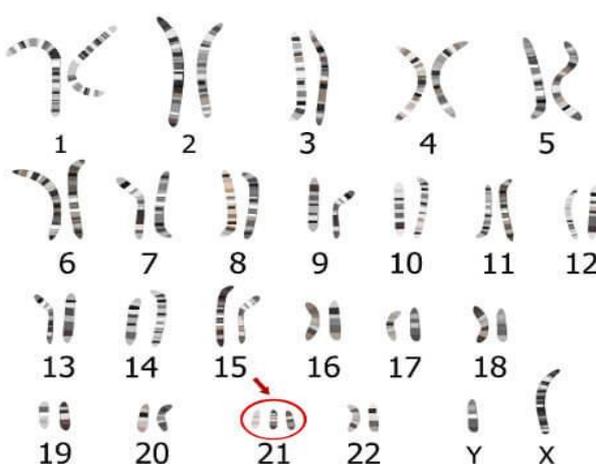
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Caracterização da *Síndrome de Down*

Uma vez que o foco deste trabalho são as experiências em uma sala de aula inclusiva, na qual havia uma aluna com *Síndrome de Down* (SD), apresentarei algumas particularidades desta condição genética para um maior entendimento sobre as especificidades necessárias para o processo de inclusão.

A SD é uma condição genética provocada geralmente pela presença de um cromossomo a mais no par 21. A norma nos seres humanos são 46 cromossomos, sendo que cada célula reprodutiva possui 23 cromossomos que formarão 46 na fecundação e logo após entrarão em processo de divisão celular formando novas células com 46 cromossomos e assim sucessivamente. Na pessoa afetada pela SD, há o acréscimo de cariótipo pelo aumento de material genético do cromossomo 21, conhecido como “trissomia”, ficando ao todo 47 cromossomos ao invés de 46 (Figura 1). As implicações de um cromossomo a mais estão relacionadas ao desenvolvimento psicomotor, características físicas e deficiência intelectual de seus portadores (Costa, 2011).

Figura 1 - Cariótipo da *Síndrome de Down*. Observe que no cromossomo 21 ocorre a trissomia, um cromossomo a mais do que nos outros indivíduos.



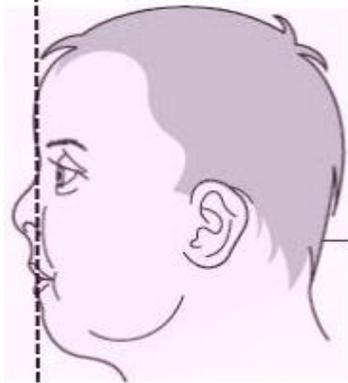
Fonte: Brasil Escola.

Geralmente é possível identificar uma criança com SD na ocasião do nascimento ou logo após, pela presença de algumas características físicas peculiares aos portadores da

anomalia, já que a pessoa com SD apresenta três características específicas: fenótipo, hipotonia e comprometimento intelectual (Grandin, 2010).

A hipotonia, presente em 99% dos casos, determina o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, como consequência o bebê demora mais para controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr e, com isso, a exploração do meio pode ficar comprometida (Grandin, 2010). As principais características físicas são: baixa estatura, microcefalia, perfil achatado (Figura 2), olhos com fendas palpebrais oblíquas (Figura 3), orelhas pequenas com implantação baixa (Figura 4), clinodactilia (encurvamento) dos quintos dedos (Figura 5), aumento da distância entre o primeiro e o segundo artelho (Figura 6), prega única nas palmas das mãos, língua protusa (projetada para fora da boca) e sulcada (com ranhuras) (Figura 7), entre outras (Grandin, 2010).

Figura 2 - Perfil achatado



Fonte: Portal Ped

Figura 3 - Olhos com fendas palpebrais Oblíquas



Fonte: Portal Ped

Figura 4 - Orelha pequena com implantação baixa



Fonte: Portal Ped

Figura 5 - Encurvamento dos quintos dígitos e pregas únicas na palma da mão



Fonte: Portal Ped

Figura 6 - Aumento da distância entre o primeiro e o segundo artelho -



Fonte: Portal Ped

Figura 7 - Língua protusa e sulcada



Fonte: Portal Ped

As crianças afetadas pela SD apresentam desenvolvimento motor mais lento do que crianças não afetadas, sendo a deficiência intelectual uma das características mais marcantes destas crianças (Schwartzman, 1999). Os estudos em crianças com SD relatados por Schwartzman (2003) descrevem alterações na árvore dendrítica e, em particular, nas espinhas dendríticas que, como se sabe, são estruturas pós-sinápticas essenciais dos circuitos neurais. De acordo com uma revisão bibliográfica feita por Casarin (2003), alguns estudos revelam que estas alterações nas ramificações dendríticas, principalmente aquelas do lado frontal, e a redução na formação sináptica, seriam a causa do déficit de atenção observado em crianças com a SD.

O déficit de atenção pode interferir no desenvolvimento dessas pessoas, pois dificulta a iniciação, a organização e a manutenção do envolvimento na realização de determinadas tarefas, como por exemplo, condutas grafo-motoras, necessárias para a aquisição da linguagem escrita (Casarin, 2003). Além disso, as crianças com SD possuem uma memória de capacidade auditiva muito curta, dificultando o seu acompanhamento entre instruções faladas, mas apresentam habilidades de memória visual mais desenvolvida, fazendo com que recursos de ensino que utilize o suporte visual para trabalhar as informações os beneficiem (Casarin, 2003).

Somado a estes fatores, é comum que pessoas afetadas pela SD apresentem outros problemas de saúde, tais como:

[...] cardiopatia congênita (40%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireóide (15%);

problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 97).

2.2 Política de inclusão e a *Síndrome de Down*

O acesso à escola para pessoas com deficiência só passou a ser discutido no Brasil a partir de 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta versão do texto, pessoas com deficiência eram chamadas de “Excepcionais” (termo que, hoje em dia, está em desacordo com o direito das pessoas com deficiência) e tinha por direito o acesso ao sistema geral de educação, estando incluso à sociedade.

Em 1961 as pessoas deficientes tiveram, pela primeira vez, o direito à escolaridade assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 4024/61, onde se designava que a educação de pessoas portadoras de deficiência deveria ser enquadrada no sistema geral de educação, considerando-se o máximo de possibilidades. Dez anos após a elaboração da primeira LDB, o mesmo direito à educação foi assegurado pela LDB 5692/71, onde os alunos que apresentassem deficiência física ou mental, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEAL, 2006).

Com a Constituição Federal de 1988 o tema da inclusão social apareceu mais forte. O artigo 208 afirma que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos para todas as pessoas, sendo dever do estado garantir um atendimento especializado de educação às pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Já o artigo 206 coloca como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1998).

Para que a inclusão ocorra, é fundamental a postura de apoio da família que, muitas vezes, fica em dúvida entre matricular suas crianças com SD em classes especiais ou em classes regulares. Essa dúvida é gerada pelo medo de que a criança com deficiência não consiga acompanhar e se desenvolver naquele ambiente, já que há comprometimento do intelecto. A exposição de crianças com SD a outras crianças no âmbito escolar, só será prejudicial quando houver contato com crianças doentes, já que elas são mais suscetíveis a doenças respiratórias, elas contraem mais facilmente resfriado ou outras infecções. Contudo,

assim como as outras crianças, com o tempo o sistema imunológico vai atuando com fins de melhoria.

De acordo com os dados do Censo Escolar, houve aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas (Brasil, 2018). Em 2014 o número de matrículas era de 886.815 e em 2018 1,2 milhões, revelando um aumento de 33,2% no período de quatro anos; ressaltando que só no período de 2017 a 2018 o aumento foi de 10,8% (Brasil, 2018). O percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (Brasil, 2018).

Pimenta e Lima (2010) nos dizem que essa ampliação quantitativa, em grande parte resultante da reivindicação dos educadores e da população, não correspondeu a melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais à qualidade de ensino.

Um ponto positivo para a inclusão escolar de crianças com SD foi apontado em um estudo que evidencia o professor como peça fundamental para este processo:

Entre os fatores citados a favor da inclusão, estão os modelos eficazes de linguagem para a criança e a capacidade desta para progredir em todas as áreas do currículo. Quanto maior o preparo do professor maior sua confiança para lidar com a criança especial. Assim, pode-se concluir que os professores das escolas de ensino regular precisam receber treinamento para desenvolverem seu trabalho junto a crianças portadoras de SD (Luiz et al., 2008).

Mesmo o professor sendo fundamental para o desenvolvimento do processo de inclusão em sua sala de aula, ele não é o responsável sozinho por isso, por trás deste professor tem toda uma equipe pedagógica, uma direção e uma secretária de educação que é responsável pelo treinamento deste professor quanto a sua preparação para lidar com o aluno com deficiência e assim desenvolver um trabalho de inclusão.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das possibilidades da prática da educação inclusiva.

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (MEC, 2000).

Essa proposta propõe uma alternativa para a realização da inclusão educacional, chamada de educação itinerante, na qual é previsto o suporte de um professor especializado tanto ao professor regular que tenha em sua sala alunos com deficiência, quanto ao aluno com necessidades especiais, ainda que em outro horário que não seja de sua aula. O professor itinerante, de acordo com as orientações do Instituto Helena Antipoff (IHA), tem o objetivo de “prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos (...), [tendo] como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos” (SME/IHA/RJ, 1999). O professor itinerante também presta atendimento educacional domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola por razões físicas ou de saúde.

2.3 Formação inicial de docentes

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica exige que o papel do docente seja desempenhado frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

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, grifo nosso).

A formação acadêmica do estudante de licenciatura hoje em dia, ainda é distante da realidade das salas de aula no Brasil, os mesmos não estão preparados para se deparar com um

aluno especial no ensino regular, sendo necessárias melhorias na formação de professores como condição essencial para a promoção da inclusão de alunos na rede regular de ensino. Uma pesquisa realizada no ano de 2003 mostra que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais (Glat et al., 2003).

Um estudo realizado por Gatti et al. (2008) e Gatti & Nunes (2009) mostra uma análise geral quanto ao currículo e ementas curriculares de cursos de formação inicial de professores em três licenciaturas – em Letras, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil. O estudo destaca que nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%. Com a nova portaria do MEC nº 2.167, publicada no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2019. O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores do ensino básico. Para tal, é instituída a Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) que deve ser aplicada em todos os cursos de licenciatura do país. O principal aspecto dessa nova norma é o alinhamento completo das instituições de ensino superior com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que visa criar um padrão de ensino na educação básica em todo o território nacional. A carga de 3.200 horas tem de ser distribuída em três grandes grupos. O primeiro, de 800 horas, é a base comum, conhecimentos científicos educacionais e pedagógicos. Depois, tem mais 1.600 horas de conteúdos específicos de cada curso e precisam ser trabalhadas em até três anos. Por fim, mais 800 horas de práticas pedagógicas, metade de estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola e a outra metade para prática dos componentes curriculares, houve uma grande melhora quanto essa divisão de carga horária no currículo dos alunos, trazendo a prática desde o começo do curso.

O grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de situar o acadêmico em situações complexas, mostrando que é possível em sua trajetória se deparar com alunos com deficiência, por exemplo, fazendo com que possa construir conhecimentos, desencadeando atitudes para o desempenho satisfatório do seu papel de ensinar e aprender na diversidade, tornando-se necessário o planejamento de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão e adequação da formação do professor e de sua prática de acordo com a realidade da sala de aula, reintero que não é só o papel do professor buscar a inclusão no âmbito escolar, mas desde sua formação quanto a sua equipe devem abordar essas situações.

É importante destacar que, a formação recebida pelos alunos na graduação vai interferir no desenvolvimento dos alunos, o que não deveria acontecer. Para isso o novo

docente precisa também buscar formas de mitigar suas lacunas. Deve-se levar em consideração que, no Brasil, dentre os cursos de pedagogia e de pedagogia com habilitação em Educação Especial, muito pouco são ofertadas disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência. Essa falta de abordagem acontece mesmo com a exigência do § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*" priorizando que seja abordado em todos os cursos de licenciatura.

De modo geral, alguns cursos das licenciaturas não estão prontos para formar professores aptos para lidar com a heterogeneidade imposta pela inclusão nas salas de aula. De maneira adequada ou inadequada, a inclusão está acontecendo e isso é preocupante, pois de nada serve incluir os alunos especiais em salas regulares sem o devido atendimento que eles merecem; é importante que haja uma mudança na concepção da educação inclusiva junto aos órgãos de formação de professores, que é a inclusão de “todo jeito e a todo custo”, ao qual o professor não se sente preparado, não tem nenhuma formação para agir com esse aluno mais tem esse aluno em sua sala de aula e tem que incluí-lo no seu meio a todo custo. A maioria desses professores sejam eles atuantes ou recém formados, não se sentem preparados para receber alunos com deficiência, fazendo com que estes sejam os mais prejudicados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é um relato da minha experiência a partir do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). O que me levou a escrever sobre o tema foi perceber o quanto nós (licenciandos) não somos formados/preparados para enfrentar uma sala de aula, por recebermos uma formação mais técnica e pensarmos que, ao chegar a uma sala de aula, não encontraremos pessoas com necessidades específicas. Esse foi o pontapé inicial para pesquisar sobre a síndrome de *Down*; sobre como eu poderia trabalhar em uma sala de aula regular e como eu poderia contribuir para os próximos licenciandos.

O objetivo desta pesquisa é relatar a realidade deste professor em formação inicial para lidar com situações como a inclusão, descrevendo os desafios enfrentados durante um ano de docência. Utilizo o método (auto) biográfico por me proporcionar uma maior aproximação com os colaboradores da pesquisa, e ser um importante instrumento de investigação sobre minha formação, pois evidenciam minha trajetória de formação e

experiências de vida, fatores que têm desencadeado, cada vez mais, a busca e a adesão de pesquisadores a este método. Para Santos & Garms (2014), a utilização desse método visa não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos, como também colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação.

O referido estágio aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo, situada no município de Queimadas – PB, no ano de 2019, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental do ensino regular, com 37 alunos incluindo uma com SD. As aulas aconteciam nas quartas e quintas-feiras, sendo quatro aulas compartilhadas entre três residentes (eu e mais dois). As aulas eram bastante diversificadas, eram usados recursos como o quadro branco e pincel, data show, roda de conversas, aulas práticas, desenvolvimento de projetos entre outros.

Este relato é de caráter qualitativo, que, de acordo com Silveira e Córdova (2009) se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Sendo de natureza descritiva a partir de anotações em um diário de classe, no qual eu relatava como me sentia durante e após a aula com a aluna *Down*; se a aluna tinha conseguido compreender as aulas (ou não) e entrevistas com ex-professores da aluna com SD para saber como estes trabalhavam com ela. Diante disso, tive a oportunidade de conhecer os desafios e possíveis soluções para desenvolver meu trabalho na turma. Estes registros foram analisados à luz do referencial teórico, a fim de proporcionar reflexão sobre a prática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores, em diversas áreas do conhecimento, está pautada no currículo. Pude perceber, na minha formação, que o currículo do meu curso tem muita teoria e pouca prática, das 57 cadeiras pagas, apenas 6 eram práticas, sendo 2 de laboratório e as outras 4 eram de estágio, sendo que dessas apenas duas eram prática, onde a primeira foi substituída pela residência que equivale ao estágio no ensino fundamental e o segundo estágio prático equivale ao ensino médio, esse não consegui exercer na prática devido ao momento que estávamos vivenciando, uma pandemia, então tive que fazer teórica, provocando grandes

conflitos para o profissional docente, quando este entra em contato com o “mundo exterior”, a sala de aula. Acredito que isso acontece pelo fato de que os profissionais adotam uma postura restritiva em sua atuação, ligada ao tratamento desarticulado de conteúdos e a sua pouca prática na formação como docente.

Um estudo realizado por Gatti et al. (2008) e Gatti & Nunes (2009), afirma que não existe um núcleo compartilhado entre disciplinas da área de formação para a docência, sendo muito heterogênea a quantidade de disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino); que o número de disciplinas teóricas da área de educação é reduzido e as que estão no currículo tem carga horária pequena, sendo estas mais teóricas que práticas. O que o estudo sinaliza é o que eu e tantos outros alunos vivenciamos em nossas formações. Há poucas disciplinas voltadas para educação, e as que são ofertadas não trazem um embasamento para aplicarmos na prática, são teorias e mais teorias que muito se assemelham às disciplinas técnicas. Sendo assim, a parte prática costuma ficar por conta de um estágio ou de algum programa de Residência, que foi o que me aconteceu, e quando cheguei nesse estágio queria chegar pronto, mas percebi que nunca estaria, porque o estágio nos prepara para as possíveis situações a que venhamos enfrentar na nossa caminhada, mas me senti muito desamparado quanto a ter uma aluna com deficiência porque em nenhum momento pensei nesta possibilidade e porque a universidade até aquele momento não tinha me mostrado sobre este “universo”.

No ano de 2018, entrei no Programa Residência Pedagógica (PRP), e em novembro do mesmo ano cheguei à Escola Municipal do Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula do Rêgo, onde fui bem acolhido. Estive até dezembro apenas observando as aulas dos professores de ciências que compunham a equipe escolar. As turmas nas quais eu assistia às aulas, por dois dias da semana, iam de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Achei tudo muito novo e fui, aos poucos, me habituando naquele espaço.

Foram muitas as perguntas que me fiz antes de chegar até aquela escola, tais como: “Será que darei conta? Será que conseguirei colocar em prática o que aprendi até agora? Como irei agir caso ocorra alguma situação que eu não esteja preparado para enfrentar e não saiba lidar no momento da aula? O que vou fazer?” Apesar de passar alguns anos da minha vida em um prédio escolar como aluno, agora chego à escola com um posicionamento diferente e contrário ao qual eu era habituado. Chego como professor, e confesso que isso foi desconfortável nos primeiros instantes, pois, além de não conhecer ninguém no âmbito escolar em questão, nunca havia tido nenhuma experiência em sala, como docente.

A partir das observações das aulas de ciências, fui me situando quanto ao ato de ensinar e me identificando com a didática de um dos professores observados. A partir daí, tive a sensação de sentir-me um pouco mais confiante para enfrentar a sala de aula. Segundo Wenger (1998), as identidades das/os professoras/es estão situadas na prática e são (des)construídas por meio da aprendizagem ao nos relacionarmos com outras/os, quer dizer, nossa experiência no mundo são modos de ação e formas de pertencer a uma comunidade, representando o que fazemos, quem somos e como interpretamos o que fazemos.

No ano de 2019 foi o grande desafio! Os residentes foram divididos em duplas para ministrar aulas de ciências durante um ano, em turmas fixas. A turma que fui sorteado para ministrar foi a do 7º ano C, que era composta por 37 alunos, sendo uma aluna com Síndrome de *Down*. Não tive contato com a aluna no primeiro dia de aula, nem fui informado sobre sua presença na turma. Assim, meu primeiro contato com ela foi um choque. Não estava preparado para enfrentar tal situação e fiquei bastante surpreso, pois eu era apenas um aluno de licenciatura que estava tendo o seu primeiro contato com uma sala de aula e não me sentia nada preparado para atender uma aluna que precisava de cuidados especiais. Desta forma, senti-me um pouco deslocado.

O trabalho de Delgado (2018) apresenta relatos de estagiários em uma sala de aula regular, semelhantes ao meu:

"Durante o período de estágio a maior dificuldade foi a utilização da sala de recursos e o apoio e cooperação do professor de educação especial"

"Falta apoio da equipe escolar; falta de experiência para lidar com alunos especiais; falta de recursos para orientar de forma mais clara e fácil o aluno especial".

"Falta formação, suporte ou apoio profissional. Pois somos encaminhadas para a escola e temos que lidar com diversas situações que não estamos preparadas, somos responsáveis pelo aluno sendo que o professor regente de sala muitas vezes o ignora".

"Não só como estagiária, mas com visão de educação especial. Falta comprometimento dos pais em relação aos horários, medicação e até mesmo a visão de alguns pais que veem o estagiário como babá ou só como um lugar para deixá-lo para resolver seus afazeres".

"Os estagiários não estão preparados para trabalhar com os alunos especiais, mas são cobrados" Delgado (p. 9).

Nas falas supracitadas, é perceptível a responsabilidade direcionada a nós, estagiários. Devido à falta de experiência do estagiário agregada à falta de capacitação do professor

regente para lidar com este público, as dificuldades para a execução do trabalho, aumentam e, por vezes, tornam-se um enorme desafio. Comigo não foi diferente do que aconteceu com os estagiários das escolas municipais da Serra- ES. Nem sempre havia contato direto entre mim e o professor de educação especial, assim como eu não sabia quais métodos ele utilizava para a realização de seu trabalho. O pouco contato que tive foi para pedir algumas orientações quanto à adaptação de atividades para a aluna com *Down*, não fui instruído pela coordenação da escola nem pela minha preceptora sobre como agir com a aluna, e também não tive também o interesse naquele momento, só quando decidi escrever sobre o tema que percebi o quanto eu poderia ter feito diferente, ter ido atrás de explicações mais claras quanto agir com a aluna. A “orientação” que recebi foi, apenas, a de que podia deixar a aluna à vontade. Em alguns momentos, a preceptora me deixava sozinho na sala, o que me fazia sentir certa aflição, pois eu sabia como ministrar a aula para os demais alunos, mas, quando se tratava da aluna com *Down*, eu me sentia impotente. A coordenação escolar não me fazia cobranças quanto ao rendimento e aprendizado da aluna, mas eu as fazia a mim mesmo. Genuinamente, não queria que a minha relação com ela fosse dada de qualquer maneira, no fundo queria ver bons resultados.

Na nossa graduação, no curso de Ciências Biológicas, havia um componente curricular intitulado “Educação inclusiva”, mas este era complementar eletivo, ou seja, não era considerado essencial à formação docente, mas sim opcional. O componente era ofertado pelo departamento de educação, estando, assim, disponível para todos os cursos de licenciatura da Universidade, mas com vagas limitadas, pois quando tentei me matricular, não havia vaga disponível. De certa forma, a Universidade não cumpria a Portaria de nº 1793/94 que recomenda incluir, na grade dos cursos de licenciatura, uma disciplina voltada à inclusão de pessoas especiais, que aborde temas que sejam efetivos para a formação de professores e que estejam voltados para a realidade atual.

Contudo, mesmo não tendo passado por um componente assim, não acho que este resolveria todo o meu problema quanto à experiência em sala de aula com uma aluna com SD. Acredito ser necessária uma preparação mais ampla, completa e abrangente. A falta de informações que há, por parte de nossa formação na Universidade, sobre como agir e se portar nesta situação, somada ao fato de ser a minha primeira vez como docente/estagiário, contribuiu negativamente para o meu desempenho neste período. Esse contexto delicado e problemático foi o que me fez ver tal momento, em sala, com bastante nervosismo.

Fato é que não sou o único a sentir-me assim. Castro (2002) relata sentimentos e representações de professores da rede regular de ensino diante de alunos com necessidades especiais em suas salas de aulas:

Eles [alunos especiais incluídos] exigem uma atenção que não temos condição de dar.

[...] Não temos condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade.

[...] Não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos.

[...] Há muito despreparo nas classes regulares e nos cursos de formação do magistério.

[...] Eu acho ruim [a inclusão], pois os professores precisam de conhecimento para trabalhar com esses alunos.

[...] Desde que não atrase muito o ritmo do grupo em geral pode acontecer.

[...] É um direito assegurado a todos. E é possível a inclusão se o sistema educacional estiver preparado a aceitar e tiver conhecimento específico para lidar com as diferenças (Castro, 2002, p. 41-43).

A partir das falas destes professores, Castro mostra, em suas análises, que de modo geral, os professores não estão preparados para receber um aluno com deficiência, mas eles acreditam na inclusão como forma de uma educação igualitária. Eu também não estava preparado para receber uma aluna com SD naquele momento, e como citei anteriormente em uma pesquisa realizada por Glat et al. (2003), a maior parte dos professores não está preparada para isto por falta de uma formação mais inclusiva, ratificando as falas dos professores de Santa Maria e o meu relato. Mas vale ressaltar que não é só a formação responsável por isso, no momento em que eu soube que teria uma aluna com deficiência eu deveria ter me interessado mais por ela e ter buscado meios para facilitar o seu aprendizado, até porque a nossa formação é constante. Desse modo, torna-se preocupante o fato de não sairmos nunca de um mesmo ciclo, no qual resultados diferentes e benéficos, no que diz respeito à educação e evolução destes alunos, são bastante escassos, mas também não é só nossa culpa, tem várias pessoas por trás disto, e muitas vezes não conseguimos desenvolver o que queremos para fazer a inclusão acontecer.

À medida em que as semanas iam passando, pude observar melhor o comportamento da referida aluna; sua convivência com a turma (que se mostrava sempre engajada e preocupada com ela) e sua desenvoltura. Confesso que o fato de o tempo ser curto, a turma ser

grande e as aulas serem repletas de conteúdo a ser passado, fazia com que, ao final das aulas, eu esquecesse a presença de alguém que merecia uma atenção especial em relação aos outros. Em se tratando de seu comportamento, notei que ela tentava copiar o que estava no quadro, mas, na maioria das vezes, não conseguia, pois possuía desvio fácil da atenção diante daquilo que estava fazendo.

Quanto à sua grafia, as letras eram escritas em tamanhos desproporcionais e não pautadas, ela gostava muito de canetas coloridas, e a cada linha escrita, era usada uma caneta de cor diferente. De acordo com Casarin (2003), pessoas com SD têm um desenvolvimento motor mais lento e déficit de atenção, que podem interferir na iniciação, organização e a manutenção da realização de algumas tarefas, sendo uma delas as condutas grafo-motoras, que estão ligadas à aquisição da linguagem escrita.

Com o passar do primeiro bimestre, notei que a aluna costumava faltar às aulas e procurei a coordenação da escola para saber a motivação deste fato. Informaram-me que, segundo sua mãe, ela ficava doente constantemente. Isso acontece porque crianças com SD, quando expostas à locais nos quais há crianças doentes, tendem a ser suscetíveis a doenças respiratórias, contraindo resfriados e outras doenças infecciosas.

No segundo bimestre, sua mãe comunicou que a aluna estava frequentando a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), na cidade de Campina Grande-PB e, assim, perderia duas das quatro aulas ministradas semanalmente (o que me preocupou muito, pois achei que isso teria certo impacto no seu aprendizado escolar). A APAE (<https://apae.com.br/>) caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente àquela com deficiência intelectual e múltipla, pois pessoas com esse tipo de Síndrome precisam de acompanhamentos voltados ao seu desenvolvimento.

Não tive acesso a dados que revelassem qual era o tipo de atendimento prestado à aluna, pois não interroguei a mãe sobre o assunto. Contudo, no terceiro bimestre do corrente ano, sua mãe atendeu ao pedido da aluna sobre voltar a assistir às aulas.

A disciplina de ciências, no 7º ano, é cheia de novidades e termos técnicos para os alunos, pois aborda temas diversificados nunca vistos antes por eles. Percebi que a aluna compreendia bem quando os temas estavam relacionados ao seu cotidiano ou a termos mais comuns, como algumas doenças, a exemplo de quando falávamos de vírus, parasitos, bactérias etc. Nestes momentos, a aluna interagiu falando sobre sintomas ou sobre como evitar a contração das doenças. Quando foram abordadas questões ambientais e a estrutura externa

das plantas, a aluna também se mostrou muito participativa, e, conseqüentemente, dediquei uma atenção maior ao seu aprendizado, então, recorri ao professor de biologia, que era responsável pela sala de recursos, onde se fazia algum tipo de acompanhamento com os alunos com deficiência, daquela instituição.

Diante de tais dificuldades, é válido ressaltar que incluir não é meramente buscar tratar como igual. Para que haja uma educação inclusiva sólida e inovadora, é preciso que haja, da parte de toda a equipe escolar, manifestação em prol de mudanças didático-pedagógicas, evitando-se agir de forma tradicional, para que os alunos que têm necessidades especiais não só se sintam devidamente incluídos no âmbito escolar, mas para que seja notória, de fato, uma verdadeira evolução na aprendizagem, identificada por meio de resultados positivos e satisfatórios, se comparados aos de quando o aluno ingressou na instituição:

Não adianta apenas assegurar a presença física da criança com deficiência na escola regular, ela precisa fazer parte efetiva do processo ensino – aprendizagem, para tal, a escola necessita refletir como incluí-la. Isso gera transformações nas práticas pedagógicas, tão arraigadas das formas tradicionais de ensino (Bratz; Meneses, [s.d]).

Por nunca ter estado, cotidianamente, perto de alguém com SD, tive dificuldade em identificar o nível de compreensão da aluna acerca do que era dito por mim; desta forma, busquei alternativas para driblar os desafios que emergiam e fiz por onde ser compreendido com menos complexidade. O que considerei mais difícil foi à adaptação das atividades, pois com o passar dos dias, observei que ela não conseguia realizar, com sucesso, as atividades propostas a serem realizadas a partir de capítulos dos livros, porque ela não compreendia bem a linguagem ao quais as perguntas se apresentavam, o barulho da sala atrapalhava o seu raciocínio, o relógio também não contribuía para a realização destas

Na busca de superar tais desafios a mim apresentados, eu recorria à minha preceptora, que já havia sido professora da aluna e, também, ao, já mencionado, professor da sala de recursos, que era a pessoa mais capacitada para me passar instruções acerca de como lidar com essas situações diante de uma sala regular. Entretanto, os dias que eu estava na escola nem sempre eram compatíveis com os dias que professor da sala de recursos estava; não sei bem como era o atendimento por parte da sala, confesso que não tive o interesse de saber não porque não quisesse, mas pelo momento vivenciado naquele momento, onde era tudo muito novo, estudava a tarde e a noite e de dia estava na escola, acabou passando por despercebido.

Fazendo com que pesquisássemos, por conta própria, maneiras eficientes para que os assuntos de Biologia fossem abordados.

O professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem e ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (Pletsh, 2009). Entretanto, na prática, e também considerando minha inexperiência, pude perceber o quão difícil é agir dessa maneira e realizar um trabalho docente eficiente que alcance a todos de forma satisfatória, infelizmente.

Vale ressaltar ainda que as atividades de rotina propostas em sala eram as mesmas para toda a turma, incluindo a aluna com SD. Eu a deixava à vontade por um certo tempo, para que ela não se sentisse pressionada, e depois ia dialogando para saber suas dúvidas e dificuldades e, então, assisti-la. O fato de a turma ser numerosa fazia com que a atenção dada a ela não fosse tão considerável como deveria. Logo, esse foi um dos motivos que me fez optar por desenvolver atividades diferenciadas das do restante da turma, para serem realizadas em casa (longe do barulho e sem tempo limitado como na escola) com o auxílio da mãe ou de um dos residentes que ministrava a disciplina de ciências na referida turma.

Deste modo, apenas as atividades para casa e as atividades avaliativas eram diferenciadas. Entendendo que ela precisava de mais tempo para realizar certas tarefas, deixamos as atividades avaliativas para serem feitas também em casa, com o auxílio da mãe. Utilizamos o recurso visual (vídeos, imagens, desenhos) e perguntas diretas e claras como estratégias para compor as avaliações, já que as pessoas com SD possuem uma memória auditiva muito curta, sendo assim, o suporte visual pode contribuir para melhoria do aprendizado.

Ainda sobre o engajamento escolar da aluna, vale lembrar que seu comportamento era descrito, ao final da aula, em um caderno de anotações; suas atividades avaliativas, como já foi dito, eram diferenciadas dos demais da turma, sendo feitas sempre em casa. Cada avaliação aplicada por bimestre continha questões cuja resolução dava-se por meio de aspectos visuais, a fim de facilitar o processo de aprendizagem e fazer com que ela pudesse ampliar seu campo de visão e suas habilidades, assemelhando com o seu cotidiano. Quanto às avaliações da turma (provas, simulados e trabalhos) a aluna era deixada à vontade para participar, sendo incluída em todos os processos de avaliação, mas, como já relatado, para fins

avaliativos, utilizávamos apenas as atividades adaptadas para a aluna, que muitas vezes eram desenvolvidas pelos residentes a partir de instruções do professor da sala de recursos.

Após o período de docência, me dediquei a procurar, na literatura, experiências e soluções para situações como as que eu vivenciei. É fato que poderia ter realizado tal pesquisa enquanto estava lecionando e vivenciando a rotina com a aluna em questão, para que pudesse colocar em prática aquilo que, simultaneamente, estava absorvendo na teoria. Entretanto, por me pressionar na tentativa de fazer diferente (na prática), acabei não agindo assim no exato momento de docência e atentei para isso somente no pós-residência, a fim de buscar resoluções que pudessem ser usadas futuramente. O que eu encontrei foram pesquisas que em sua maioria relatavam o despreparo docente e institucional, como aponta Saad (2003).

Contudo, encontrei indicações interessantes que podem ser aplicadas em situações futuras, para evitar a falsa inclusão que ocorre, como o fato de que “o professor de ensino regular não aprendeu a lidar com os alunos diferentes ou deficientes. Nesse sentido, rever a formação dos cursos de magistério, bem como das licenciaturas parece ser fundamental” (Mrech, 2001).

Em suma, diante dessas dificuldades por mim relatadas, ratifico que elas estiveram presentes, neste meu período de estágio, por diversos fatores já citados. Além de nunca ter convivido com alguém com SD, torna-se evidente a ausência de preparo que há no ensino superior para com os graduandos. Além disso, os professores já atuantes nas escolas também demonstram não saber agir de uma forma muito eficaz e diferenciada quando se trata de alunos com necessidades especiais, o que fez com que eu, enquanto residente, sentisse-me perdido por não poder contar com um subsídio profissional. Tais aspectos acabam acarretando numa inclusão que, se olharmos de perto, não é nada inclusiva. No meu caso, confesso que eu não soube fazer diferente, pelos motivos supracitados, e acabei caindo, infelizmente, nesta falsa inclusão, o que se torna muito preocupante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho de reflexão vejo que não só eu, mas muitos docentes retratados na literatura também se auto-intitulam despreparados quando se deparam em uma sala regular com alunos com algum tipo de deficiência. Mesmo acreditando na potencialidade e na necessidade da inclusão como forma de educar, eu e tantas outras pessoas nos sentimos

impotentes e incapazes para desenvolver tal papel, pois não fomos e não nos sentimos preparados para enfrentar tal situação.

Acredito que, diante do que foi discutido, o sucesso da inclusão no âmbito escolar depende, principalmente, de uma melhor capacitação docente durante a formação inicial ou continuada. Já o desenvolvimento escolar do aluno *Down* vai depender de alguns fatores, dentre eles o papel exercido por seu educador, por se tratar de um aluno com um alto grau de déficit de atenção e capacidade auditiva muito curta, fazendo com que a sua aprendizagem dependa de estratégias voltadas para o campo visual, no qual o aluno tem uma maior capacidade de memorização. Ou seja, as estratégias adotadas pelo educador são decisivas no processo de formação. Destaco que, apesar de não ter este conhecimento anteriormente, pude perceber que, de fato, a aluna teve mais sucesso na aprendizagem quando os assuntos eram voltados para o seu cotidiano, quando ela tinha certa aproximação com o tema e que as estratégias realizadas para o seu aprendizado eram voltadas para o campo visual, como imagens, vídeos e desenhos.

Devido ao aumento das matrículas de alunos com deficiência na rede pública do ensino regular no Brasil nos últimos anos, percebe-se que muitos destes alunos vão encontrar em salas de aulas professores despreparados, nervosos e impotentes, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento do aluno, a inclusão não resulta em apenas colocar o aluno em uma classe regular, deve se traçar estratégias de convívio, se trabalhar a abordagem do conteúdo, fazer acontecer, se não o que era para ser inclusão não passará de uma exclusão.

Esse relato não deve ser visto apenas como uma experiência descritiva de um ano letivo em uma classe regular com uma aluna com SD, mas, como um exemplo de como faz falta uma orientação e uma formação docente para enfrentar a sala de aula inclusiva, mesmo sabendo que essas não resolveriam meus problemas em sala de aula, até por que são situações que ocorrem no dia a dia, mas é sempre bom está a pá do que te espera.

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. **Federação Nacional das Apaes**. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 21/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1793/94**. Brasília, 1994. Acesso em: 05/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2167/19**. Brasília, 2019. Acesso em: 27/02/2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000. Acesso em: 31/03/2020.

_____. Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01). 2000. Acesso em: 31/03/2020.

BRASIL. Educação básica: Censo Escolar 2018. Brasília: INEP, 2018. Acesso em: 31/03/2020.

BRATZ, Elenice Daiana; MENESES, Carla Vasconcelos de. Exclusão à Inclusão: um desafio entre o ideal e o real. *Brasil Escola*, [s.d]. Disponível em: <<https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/exclusao-inclusao-um-desafio-entre-ideal-real.htm>>. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

CASARIN, S. **Aspectos psicológicos na Síndrome de Down**. In: SCHWARTZMAN, J. S. (Org.) *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 263-284.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010 > Acesso em: 21/04/2020.

COSTA, L. N.. **A inclusão escolar de um aluno com Síndrome de Down: um estudo de caso**. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

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: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010 > Acesso em: 10/04/2020.

GRANDIN, A. B.. **Aspectos do desenvolvimento da linguagem de um grupo de crianças com Síndrome de Down em contexto terapêutico grupal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LEAL, E. N.. **A criança com Síndrome de Down: expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Ciências e Letras) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; FLORIAN-SANTOS, M.; NASCIMENTO, L. C.. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.3, p.497-508, 2008.

MAGALHÃES, E. F. C. B. (1999): *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C.N.; GUSMÃO, F. A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, Jun. 2000.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolberg. **Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores**. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 155-168, Apr. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 09/02/2021.

PLETSH, M.D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. *Educar*. Curitiba n. 33, 2009, p. 149.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores unidade teoria e prática**?9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PONTES, P. A. G. **Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado**. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, v. 4, n. 1, 2008, p. 41.

RICARDO, A. L. S; DELGADO, O. O. C. O papel do estagiário na educação especial nas séries iniciais do ensino fundamental do município da serra: descortinando as práticas. *Faculdade Capixaba da Serra–Multivix, Serra*, v. 05 n. 10, p. 68- 84, jul/dez. 2014. SANTOS, Héllen Thaís dos & GARMS, Gilza Maria Z. (2014). **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**.

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

SCHWARTZMAN, J. S. **O sistema nervoso na síndrome de Down**. In: _____. *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 44-81.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de pesquisa*. 1 ed. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

AGRADECIMENTOS

Ao grande criador do universo Deus, por proporcionar grandes experiências e nunca me desamparar nos momentos mais difíceis na minha trajetória acadêmica, além de suprir todos os meus anseios e pela inspiração ao produzir este trabalho.

Aos meus pais Zenildo Pereira e Jaidete Souza, que sempre incentivaram meus estudos, e estiveram comigo nos piores e melhores momentos, me dando forças e acreditaram na minha vitória. A minha irmã Ana Gabriela, por sempre compartilhar comigo minhas vitórias e sempre está pronta a ajudar em que precisar.

As minhas tias Maria Da Luz e Marinalda Pereira que me acolheram como um filho em Campina Grande e sempre estiveram presente no meu dia a dia.

À Ernanda Lima E Francisca Figueiredo por sempre me acolher em sua casa como se fosse da família, meu muito obrigado.

À minha orientadora Roberta Marques, por ser mais que uma professora, por estar sempre pronta a escutar e disposta a ajudar, tornando o processo menos cansativo.

À professora Márcia Adelino, por ser tão atenciosa, e mediar com grande empenho minha trajetória durante a residência pedagógica, por ensinar mais que conteúdos científicos, por ser uma amiga.

À Simone Mendes, por ter sido mais que minha preceptora, você tornou meus dias a frente da sala de aula mais leve, através de sua paciência e seus ensinamentos, pela sua motivação e sua doação ao projeto.

Aos meus colegas da residência por enfrentar comigo dia a dia essa empreitada, por todos os risos, choros, brigas, acertos e erros, vocês foram fundamentais nessa etapa.

Aos meus alunos da Escola Judith Barbosa de Paula Rêgo, por terem contribuído diretamente na minha formação e com este trabalho. Pelas risadas, pelas trocas de conhecimentos, pela amizade e pelos desafios que vencemos. Vocês foram essenciais para o meu crescimento profissional.

Aos meus amigos de trabalho e ex-professores Daniel Robson, Priscila Dias, Antônia Macedo e Mariclécia Gomes, vocês fizeram um grande diferencial na minha escolha, e sempre mostraram através de suas aulas o amor pelo ensinar, obrigado por sempre me aconselharem durante a época da escola e por acreditarem em mim.

As minhas amigas Ana Carla, Karmem Cândido, Letícia Fernandes Natália Souto e Flávia Beatriz por me consolarem nos momentos mais difíceis e por todo apoio que deram.

Aos amigos de curso, Emerson Cavalcanti, Joab Marques, Gyorgia Karoline, Maria Luiza, Danielly Santos, Renaly Santos, Aline Maria, Jessyca Louredo, Jailma Marques, Crislayne Mayara, Thays Fernanda e Tatiane Cruz, por todas as trocas, pelas risadas, companheirismo, angústias, momentos de aflições e superações, vocês foram importantes para chegar aonde cheguei, foram o maior bem que a universidade podia me dá, obrigado por terem deixado os dias mais divertidos em meio ao estresse de dias mal dormidos, dos incansáveis trabalhos e das temidas provas.