

Representações sociais dos professores no ensino-aprendizagem do adolescente com Síndrome de Down

Social representations of teachers in the teaching and learning of a teenager with Down Syndrome

*Sandra Conceição Maria Vieira**

*Kalina Vanderlei Paiva da Silva***

*Maria do Rosário Fátima Brandão Amorim****

*Mariana Alves Souza Gama Oliveira*****

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo compreender e analisar as representações sociais dos professores sobre o processo ensino aprendizagem do adolescente com síndrome de Down. Adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o conceito das representações sociais e três professores participaram da pesquisa. Percebeu-se que esses professores ainda não sabem bem o que fazem dentro de sala de aula, porque nenhum deles conseguiram responder, de fato, como trabalham pedagogicamente com esses alunos com Síndrome de Down. Percebeu-se que os professores não reúnem muitas informações para o trabalho com estudantes com síndrome de down. Ainda existe uma concepção que o aluno não aprende, demonstrando uma representação excludente, em relação ao fato de excluí-lo do direito adquirir conhecimentos como qualquer outro aluno e ao fato da falta de meios pedagógicos que facilitariam o processo ensino aprendizagem dos mesmos.

Palavras-chave: Representações sociais. Docentes. Deficientes. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to understand and analyze the social representations of teachers on teaching adolescents with Down syndrome. We adopted a qualitative approach, and interviews with three teachers were conducted. The interviews were transcribed and submitted to speech analysis. We noticed that the teachers did not have much information about how to work with students with Down syndrome. Although they recognize the right to inclusion, there is still a concept that the student with Down syndrome does not learn, demonstrating an exclusive representation in relation their learning.

Keywords: Social representations. Teachers. Disabled. Inclusive education.

* Professora Adjunta de Odontopediatria Faculdade de Odontologia de Pernambuco. E-mail: sandra.vieira@uol.com.br

** Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Prof. Associada da Universidade de Pernambuco. E-mail: kalinavan@uol.com.br.

*** Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: mrfbamorim@gmail.com.

**** Mestranda em Hebraica pela UPE. E-mail: marigama24@hotmail.com.

Introdução

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram consideradas seres distintos e à margem dos grupos sociais. Na sociedade, o julgamento, do que pode ser considerado normal ou desviante, passa de geração a geração sob a forma de conhecimentos ou Representações Sociais que orientam a prática social, de forma dinâmica e sujeita a modificações. Á medida que o direito do homem à igualdade e cidadania tornou-se motivo de preocupação, o modo de ver as pessoas com deficiência vem modificando. (ALBUQUERQUE, 2007. MUSIS; CARVALHO, 2010).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2004) 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência, da qual: 5% são de pessoas com deficiência mental; 2% com deficiência física; 1,5% com deficiência auditiva; 0,5% com deficiência visual; e 1% com deficiência múltipla. No Brasil, de acordo com o censo de 2010, 23,9 % da população brasileira, isto é, 45.623.910 milhões de pessoas têm alguma deficiência, sendo aproximadamente 300.000 pessoas com Síndrome de Down, das quais 14,5% são adolescentes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010). Esta síndrome é a alteração genética de maior ocorrência no mundo. (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010). Esses dados mostram a realidade dessa população que está presente de forma significativa na sociedade e não pode ser negligenciada. (SILVA; GÓES; PACHECO, 2010).

A pessoa com Síndrome de Down pode apresentar atraso no desenvolvimento funcional, físico e intelectual. As questões cognitivas, como a deficiência intelectual são consideradas uma das características mais constantes, e contribui para o atraso nas demais áreas do desenvolvimento. (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). Observa-se, que mesmo com o grande avanço nas pesquisas, ainda há muito preconceito por parte da sociedade, seja por falta de acesso e/ou falta de interesse em buscar informações a respeito deste tema, ou devido às lacunas que ainda existem, e que a comunidade científica está tentando suprimir. Sabe-se que, esses indivíduos são considerados incapazes de exercer uma atividade profissional e/ou, até mesmo, viver na sociedade. (PANDORF et al., 2013). Uma possível explicação para essa ocorrência deve-se ao fato de que as representações sociais foram construídas ao longo dos anos e que precisam ser desconstruídas e desmistificadas de forma que atenda a nova realidade. (WUO, 2007)

O termo ‘Representação Social’ (RS) foi descrito por Moscovici (2004), e pode ser definido como conhecimentos práticos do senso comum, que representam um conjunto de idéias originadas a partir da vida cotidiana, através de relações sociais que são estabelecidas entre grupos sociais ou pessoas de um mesmo grupo. As opiniões, imagens e atitudes são veículos dessa representação que norteiam comportamentos e identificam sujeitos nos grupos sociais, intervindo diretamente na realidade e nos processos de produção de conhecimento do indivíduo determinando o tipo de relação entre eles, podendo levar, muitas vezes a visões

distorcidas e estereotipadas a respeito de um determinado assunto. (REIS; BELLINI, 2011).

O desafio da sociedade atual é compreender os diferentes contextos sócio-históricos e remover os estereótipos arraigados relacionados às pessoas com deficiência, entre elas, as com Síndrome de Down. Por isso, a escola tem participação fundamental nessa mudança, pois é uma instituição que exerce grande influência no desenvolvimento do indivíduo e forma suas representações sociais. (CASTRO, 2006). A escola, apesar de ser um lugar heterogêneo e que recebe crianças e adolescentes de várias raças e etnias, de diferentes religiões e condições físicas, ainda é bastante preconceituosa. Esse fato reflete na dificuldade em torna-se um ambiente verdadeiramente inclusivo. (FRAGOSO; CASAL, 2012).

A inclusão é mudança, é a transformação de todo sistema educacional, é encontrar meios para alcançar todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. (CASTRO, 2006). A escola atual precisa modificar seus planos para ter uma educação plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. (MONTAN, 2003).

As Representações sociais dos professores como não têm sido formadas com base suficiente para conhecer e relacionar com a diversidade acabam estigmatizando o aluno com Síndrome de Down. Percebe-se que muitas Representações dos professores estão relacionadas em um modelo de aluno ideal, que exclui a todos que não se ajustem aos padrões de aluno eficiente. (SANTOS; OLIVEIRA, 2012). A maneira como a pessoa com Síndrome de Down é vista pode implicar em avanço ou atraso no seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que, não somente as dificuldades genéticas, mas principalmente as representações sociais as quais está sujeita, vão permitir o seu desenvolvimento e sua formação enquanto indivíduos potencialmente capazes de aprender. (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). Com base nessa concepção, esses alunos são vistos como receptores passivos no processo ensino aprendizagem, sem capacidade para apreender os conceitos científicos, ficando dessa forma retidos, segregados no meio escolar e social. (SANTOS; OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, os professores devem estar qualificados para o atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, que são agentes formadores de opiniões, disseminador de idéias e ator nas relações com os alunos (CASTRO, 2006) como garante a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, previsto no parecer CNE/CEB, Nº 17/2001, que traz a seguinte definição quanto a Educação Especial:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional escolar, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a

educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 69)

Este artigo faz parte de uma dissertação intitulada: *Representações sociais dos professores de adolescentes com Trissomia do 21 em escolas públicas e privadas no município do Recife-PE*, que tem por objetivo principal escutar os professores, saber os que eles pensam, sentem, suas idéias, enfim, suas representações. Visando verificar a existência de possíveis sentimentos de rejeição, preconceitos, medo e discriminação, para que mudanças atitudinais aconteçam e diminuam as barreiras para esse grupo. As representações sociais dos professores sobre o aluno com Síndrome de Down irão orientar as suas atitudes e comportamentos de inclusão e melhorias no processo ensino aprendizagem de todos os alunos.

Metodologia

Para compreender e analisar as representações sociais dos professores sobre o processo ensino aprendizagem do adolescente com síndrome de Down, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o conceito das representações sociais como referencial teórico metodológico. De acordo com Frago e Casal (2012), a abordagem qualitativa é adequada nos estudos das representações sociais, porque permite a compreensão de uma realidade complexa com base na construção social do fenômeno e nas alterações dos padrões da vida cotidiana.

O estudo foi realizado em uma escola particular na cidade do Recife-PE. Foi utilizado como critério de seleção, a base de dados da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDUC do estado de Pernambuco (2012). De acordo com essa secretaria há 52 escolas ofertando a modalidade da educação especial, deste universo, 11 escolas encontram-se na rede privada e 41 delas na rede pública estadual. Porém, foi identificado que alunos com Síndrome de Down estavam distribuídos da seguinte maneira: 04 escolas na rede privada e 19 na rede pública estadual, totalizando 23 escolas, com alunos adolescentes entre 10 a 19 anos, com a Trissomia do par 21.

A escola escolhida nesse estudo é classificada como regular e adepta a educação inclusiva. De um modo geral, as salas de aula são compostas de um número reduzido de alunos, totalizando em média de vinte deles. Na sala de aula visitada para fazer parte desse estudo havia um aluno com Síndrome de Down, na idade de treze anos, inserido no ensino fundamental II.

Para a coleta dos dados três professores se propuseram a fazer parte desse estudo, a pesquisadora explanou os objetivos geral e específico da pesquisa e tão logo compreenderam a exposição, se dispuseram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que documentando a decisão voluntária da participação nessa investigação, por parte dos sujeitos pesquisados.

De acordo com Minayo (2010) é possível obter uma amostragem com pouca representatividade numérica, uma vez que o propósito não caminhava para uma generalização, mais buscando o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão de uma representação. Com o objetivo de garantir o anonimato, os profissionais participantes tiveram seus nomes substituídos pela letra inicial de sua categoria profissional (P), seguido do número de ordem da entrevista: P1, P2 E P3, respeitando-se as diretrizes e normas que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução do Conselho Nacional de Saúde, No. 466/12). (BRASIL, 2012).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, que foi elaborado a partir de um estudo de revisão bibliográfica sobre a construção do roteiro de entrevista aplicado à pesquisa no campo das representações sociais. (SILVA; FERREIRA, 2012). As perguntas avançam do particular e concreto para o geral e abstrato, fazem emergir informações, imagens, crenças, opiniões; abordam aspectos do cotidiano práticos do sujeito, além de caracterizá-lo para compreender o grupo no sujeito e o sujeito no grupo, assim como captar a zona muda da representação.

Para essa publicação, este artigo abordou apenas um tópico do questionário: a concretude do fenômeno, que visou abordar os aspectos do cotidiano práticos do sujeito que se inter-relacionam com tal fenômeno, com o objetivo de captar os elementos que compõem e estruturam a representação. Dessa forma, foram feitas as seguintes perguntas: Como é para você trabalhar pedagogicamente com adolescentes com Síndrome de Down? Fale sobre a sua experiência. Há alguma diferença entre ensinar adolescentes com Síndrome de Down e sem Síndrome de Down? Que diferenças são essas?

Com esses questionamentos formulados possibilitou apreender os aspectos indicativos das representações sociais desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes com Síndrome de Down. A entrevista aconteceu na própria escola que o professor ensina, com permissão prévia, foi gravada para garantir a confiabilidade e fidedignidade dos dados coletados, sendo preservado o anonimato e garantida à utilização das informações somente para fins científicos.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidos à análise do discurso que trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto; um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar, por exemplo, que o *corpus* da análise do discurso é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. Ou seja, o contexto de produção da fala. Na análise do discurso não é necessário analisar tudo que aparece na entrevista, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal. O importante é captar a marca linguística e relacioná-la ao contexto sócio-histórico. (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Traduzindo, por meio da análise do discurso é possível identificar ideias e preconceitos intrínsecos na fala do entrevistado, muitas vezes expressos de forma não proposital.

Todos os procedimentos relacionados à coleta e análise dos dados só foram iniciados após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco (UPE) e como já explicitado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de todos os participantes, ficando uma cópia com o entrevistado e outra com o pesquisador. Nesse contexto, esse estudo atendeu plenamente a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprovou as diretrizes e normas reguladoras da pesquisa, envolvendo seres humanos, bem como, os quatro referenciais básicos da bioética: a autonomia, a não maleficência, a beneficência e a justiça. Todos foram respeitados.

Resultados e discussão

As Representações Sociais são uma forma de conhecimento social, por isso, evidenciou-se a necessidade do instrumento tentar acessar as condições de produção da representação social, ou seja, quem é o sujeito, de onde vem e de onde fala. Diante deste fato, o roteiro foi desenvolvido com dados sociodemográficos, a fim de caracterizar o sujeito em relação ao fenômeno apresentado. (SILVA; FERREIRA, 2012).

Na tabela 1 estão às informações com: dados do sujeito (sexo, idade, religião); formação acadêmica (graduação); formação continuada (especialização e mestrado) e os dados profissionais (tempo de formação e disciplina que leciona) de todos os três professores que participaram da pesquisa (P1, P2 e P3). Observou-se que todas eram do sexo feminino, estavam entre 39 e 52 anos de idade e a religião relatada predominante foi a católica. Esses dados vêm a comprovar o estudo de Musis e Carvalho (2010), Albuquerque (2007), Santos e Oliveira (2012), que teve a dominância da mulher na sala de aula com a variável idade superior a 30 anos. A religião não foi abordada nesses estudos.

Em relação a formação acadêmica, todas tinham curso superior completo, porém cada professora tinha uma graduação diferente: P1 (Artes Plástica); P2 (Biologia geral) e P3 (Licenciatura em Letras). Todas apresentavam uma formação continuada a nível de especialização e apenas P2 não tem mestrado. O tempo de formação, isto é, os anos de serviços ficaram entre 15 a 28 anos. Percebe-se, dessa forma, que essas educadoras tiveram uma preocupação em buscar uma formação continuada, a fim de ampliar sua qualificação como profissional.

Tabela 1. Dados coletados a partir da pesquisa realizada.

	Dados do Sujeito			Especialização	Mestrado	Dados profissionais		
	Sexo	Idade	Religião	Graduação	Curso	Curso	Tempo	Disciplina
P1	Feminino	40	Espírita	Artes Plásticas	Expressão Gráfica	História das Artes	16 anos	Artes
P2	Feminino	52	Católica	Biologia	Biologia Geral		28 anos	Ciências
P3	Feminino	39	Católica	Licenc. Letras	MBA Marketing	Ciências Educação	15 anos	Português

Para abordar os aspectos cotidianos práticos dos professores, com o intuito de captar os elementos que compõem e estruturam a representação social do professor sobre o processo de ensino aprendizagem desses adolescentes com síndrome de Down, foram levantadas as seguintes questões:

- Como é para você trabalhar pedagogicamente com adolescentes com síndrome de Down? Fale sobre sua experiência;
- Há alguma diferença entre ensinar adolescentes com síndrome de Down e sem síndrome de Down? Que diferenças são essas?

Em relação à primeira questão, percebeu-se que esses professores ainda não sabem bem o que fazem dentro de sala de aula, porque nenhum deles conseguiram responder, de fato, como trabalham pedagogicamente com esses alunos com Síndrome de Down. O que pode ser verificado nas falas a seguir:

P1:[...] *Por isso que eu disse que é um desafio, porque infelizmente na graduação a gente não foi preparada para isso[...]*

P3: [...] *É uma novidade, é um desafio e uma novidade, que vai sendo construída todo dia [...]*

P2: [...] *É constantemente um aprendizado [...] Eu não posso nem descer a nível dele compreender tudo e nem deixar ele sem compreender [...]*

O conceito de P1 para a síndrome de down é desafio. A fala demonstra que a professora tem pouquíssima experiência, por isso talvez fique uma grande lacuna dela não poder falar pedagogicamente como trabalha. Em um momento ela relata que não houve isso na sua formação, isso justifica a dificuldade que ela vem se colocando para poder lidar com as ações pedagógicas em sala de aula, porque para ela sempre é um desafio, mesmo que ela se debruce em estudar, em correr atrás.

De acordo com Santos e Oliveira (2012); Oliveira-Menegotto, Martini e Lipp (2010), Albuquerque (2007) os professores não se encontram preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, não se sentem capacitados para lidar com as diferenças. Gomes e Rey (2007) destacam a importância que para a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais ocorra com sucesso, é imprescindível o desenvolvimento adequado dos professores e suporte de profissionais especializados, de métodos de ensino e atividades adequadas. Assim, o professor precisa mudar sua postura para que possa desenvolver sua função de mediador da aprendizagem. A formação dos profissionais da educação deve ser preparada para enfrentar essa nova realidade, apoiando-se nas diversas áreas de conhecimento, tendo competência para identificar os processos pedagógicos. É preciso mudanças curriculares na graduação e investimentos na formação

continuada dos professores, para garantir-lhes uma formação adequada e ampliada que possibilite uma ação pedagógica eficaz, podendo superar os medos e mitos que muitos possuem em relação à inclusão (CASTRO, 2006).

Acredita-se que P3 é a que tem menos experiência, tudo pra ela é um desafio é uma grande novidade. Há certo estranhamento em relação aquilo que ela não é capaz de construir talvez sozinha. Provavelmente a escola não trabalhe inclusão verdadeiramente, porque é uma escola que se diz inclusiva, mas que cabe a responsabilidade apenas dos professores e não da escola com um todo, por isso que há essa grande dificuldade para essa professora de tudo ser novidade, ser mais desafiador provavelmente do que o primeiro sujeito.

Vale salientar, que o trabalho inclusivo do professor na sala de aula depende do suporte da escola, visando garantir flexibilidade curricular, adaptações nas avaliações, turmas reduzidas, auxílio de um professor auxiliar. Assim, a preparação da escola para receber um aluno com síndrome de Down envolve toda a comunidade escolar: os pais, equipe diretiva, os alunos, os funcionários, mas especialmente os professores, pois terão contato direto com esses alunos. (CASTRO, 2006). Para Saad (2003), a escola, apesar da determinação legal para receber alunos com necessidade educacionais especiais, não se encontram preparadas em termos de recursos humanos.

P2 relatou que já teve experiência com síndrome de Down e outras deficiências, o sentido para ela do que é síndrome de down é aprendido. No momento que ela diz que: “eu não posso descer a nível dele compreender tudo e nem deixá-lo compreender, tem que ta puxando”, observa-se que a proposta pedagógica dela ainda tem um viés conteudístico, isto é, a respeito dos conteúdos, e que ela na verdade tem que da aquela condição do que ela preparou e não pode baixar para elevar o nível de compreensão dele. É estranho escutar que a professora não pode descer a nível dele (o aluno) compreender tudo, na verdade ela, como educadora, precisa levar à compreensão todos aqueles que têm dificuldade de aprendizado e os que não têm.

Acredita-se que P2 talvez não saiba qual o modelo pedagógico e epistemológico ela esteja utilizando, provavelmente ela não sabe pedagogicamente o que está ofertando. Isto pode estar dificultando sua prática pedagógica.

O Modelo pedagógico que a professora usa parece ser um modelo diretivo, no qual o professor é quem detém do conhecimento e os alunos têm que aprender. Segundo a epistemologia que subjaz a prática desse professor, o indivíduo ao nascer nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco. Neste modelo, o ensino e a aprendizagem são polis dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará. Quando aprende-se por relação, por interação, por construção, como é o caso do modelo pedagógico relacional, o professor não precisa ser esse carrasco. (BECKER, 1995). Isso tem um reflexo na relação professor- aluno, porque de alguma maneira o modo que o aluno se relaciona com o professor é a partir do modelo pedagógico e epistemológico que ele faz uso.

Viver a inclusão é possibilitar, entender a diversidade numa sociedade para todos, aceitar as diferenças individuais, envolvendo quem tem deficiência e quem não tem, dessa forma estamos valorizando cada pessoa, aprender por meio da cooperação. Nesse sentido, a amizade e o respeito são incentivados, desperta o sentimento e ao mesmo tempo, possibilita que esse aluno permaneça na escola e que possa ter também sucesso escolar.

Na segunda questão abordada, P2 e P3 afirmaram que existiam diferenças entre ensinar alunos adolescentes com Síndrome de Down e os que não tinham, com o seguinte discurso:

P2: [...] cada um é diferente, para cada um há uma diferença e a gente tem que sair buscando maneiras de fazer cada um entender o máximo possível [...]

P3: [...] o conteúdo que você dá para todos é diferente do que é dado para ele [...]

Para P2 todos os alunos são diferentes, todos apresentam algum grau de dificuldade, sejam os que têm deficiência ou não. Para essa educadora a forma de ensinar deve ser de acordo com as necessidades de cada aluno. Segundo Castro (2006) e Carvalho (2004) é preciso que todas as diferenças presentes em sala de aula sejam respeitadas, criando metodologias diversificadas de ensino, ajustando a necessidade de cada um, a fim de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula. (BRASIL, 1996).

P3 relata que o conteúdo que ela dá para todos é diferente do que é dado para o adolescente com Síndrome de Down. Esse discurso mostra que há um “divisor de água”, entre ensinar o adolescente com Síndrome de Down, não apenas no método pedagógico, mas sim em relação ao conteúdo que é ofertado. Verifica-se que ela oferece uma educação diferenciada, com conteúdos diferentes em relação aos alunos comuns. É importante esclarecer que o facilitar, de que trata a inclusão, não significa oferecer tarefas simplistas, mas sim, facilitar que as mesmas se apropriem do conhecimento sem com isso diminuir o que se pode ensinar. (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). Pode-se inferir que essa professora não acredita que esses adolescente com síndrome de Down tenha condições de realizarem tarefas mais complexas (apropriar do conhecimento científico) e por isso acabam limitando suas práticas.

P1 acredita que não existe diferença entre ensinar um adolescente com síndrome de Down e o que não tem, com a seguinte fala:

P1: [...] *O que eu noto é que eles têm um grau de afetividade muito grande pelo outro ser humano [...] muitas vezes o outros que não são diagnosticados com a síndrome são mais agressivos[.] [...]eles tem uma empatia muito grande em relação à artes, é mais fácil eu chegar junto [...] não existe diferença[...]*

Esta professora no primeiro momento refere-se que existe comportamentos distintos entre os que têm e os que não têm a síndrome, esses são mais afetivos. Assim, determinado fato interfere na forma que ela se aproxima dos alunos, e conseqüentemente a forma de ensinar. Porém, na fala seguinte afirma que não existe diferença.

Características como afetividade, docilidade, teimosia, birra, atribuídas frequentemente a pessoa com Síndrome de Down não são confirmadas cientificamente. Segundo Voivodic (2007) não é possível traçar um perfil de comportamento e personalidade identificador de pessoa com Síndrome de Down. Esses estereótipos de pessoa dócil, sociável e alegre não se aplica a todas as pessoas com Síndrome de Down. Questões comportamentais não estão ligadas somente as afeições genéticas, mas sim pelo meio social. (CASTRO, 2006).

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se acreditar que os aspectos indicativos de Representações sociais foram amplas. A representação mostrou-se como desafiadora para maior parte dos professores entrevistados, visto que compreendem que é necessário realizar o processo de inclusão, porém muitas vezes não sabem como. Ainda existe uma concepção que o aluno não aprende, demonstrando uma representação excludente, em relação ao fato de excluí-lo do direito adquirir conhecimentos como qualquer outro aluno e ao fato da falta de meios pedagógicos que facilitariam o processo ensino aprendizagem dos mesmos.

Para Fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos é muito importante e necessária fortalecer a formação dos professores e assim criar uma boa rede de alunos, professores, gestores, familiares e profissionais interdisciplinares que atendam esses alunos que tenham algum tipo de necessidade educacional, só a partir desse olhar inclusivo é pode, de fato, transformar um pouco a práxis do professor, a práxis da escola, trazendo cada vez mais gestores, família participando, as pessoas que atendem essa criança também fazendo parte do universo educacional, para que assim todos possam entender que a inclusão não é algo individual daquele que está em sala de aula, mas é necessário que tenha um olhar coletivo, que todos são responsáveis e diretamente coparticipes para promover uma inclusão verdadeira. E assim garantir uma prática pedagógica que atendam todos os alunos.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência nas Representações Sociais de suas professoras. 2007. 180f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BARSIL. *Resolução do Conselho Nacional de Saúde, No. 466/12*. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a educação na educação básica*. Brasília, 2001.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (org). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: vozes, 1995.
- CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos "i"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTRO, S. F. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. 2006. 216f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.
- FRAGOSO, F. M. R. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, jul./set. 2012.
- GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo demográfico de 2010: *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_defic>. Acesso em: 30. Nov. 2014.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MONTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; MARTINI, F. D. O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de down: discurso dos professores. *Factual: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 155-168, jan./abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. *Classificação internacional de incapacidades, funcionalidade e saúde*. Lisboa, 2004.

PACHECO, W.; OLIVEIRA, M. Artigo Científico Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down : representações sociais de mães e professoras. *Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 2-14, dez. 2011.

PANDORF, C. A. et al. Rendimento escolar do aluno com Síndrome de Down (SD) após as férias de verão: influência da qualidade de vida e estimulação recebida da família. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Paraná, v. 6, n. 2, p. 106-125, 15 dez. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Portal secretaria de educação*. Recife, 2012.

REIS, S. L. D. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 19 dez. 2011.

SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.

SANTOS, G.; OLIVEIRA, M. Estigmas e representações sociais: desafios para a interação entre professores e alunos com Síndrome de Down. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, v. 5, n. 5, p. 55-69, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/viewArticle/581/n5Santos.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em Representações Sociais: Como, Por que, para que. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.607-612, set. 2012.

SILVA, A. D. N.; GÓES, G. S.; PACHECO, W. S. *Representações sociais de mães e professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

WUO, A. S. *A construção Social da Síndrome de Down*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM/Construcao-social-da-Sindrome-de-Down.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 30/11/2015