



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

**ROSELI DE MIRA CORDEIRO**

PROJETO ROMA: UMA ALTERNATIVA PARA POTENCIALIZAR A  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Macapá  
2014

ROSELI DE MIRA CORDEIRO

PROJETO ROMA: UMA ALTERNATIVA PARA POTENCIALIZAR A  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Dissertação de Mestrado na área de Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional, apresentada como um dos pré-requisitos à conclusão do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira.

Macapá  
2014

ROSELI DE MIRA CORDEIRO

PROJETO ROMA: UMA ALTERNATIVA PARA POTENCIALIZAR A  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Dissertação de Mestrado na área de Sociedade,  
Cultura e Desenvolvimento Regional,  
apresentada como um dos pré-requisitos à  
conclusão do curso de Mestrado em  
Desenvolvimento Regional, da Universidade  
Federal do Amapá.

Data de Aprovação:

24/09/2014

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Marinalva Silva Oliveira  
(Orientadora/UNIFAP)

---

Profª. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira  
Membro Titular (UNIFAP)

---

Profª. Dra. Leila do Socorro Rodrigues Feio  
Membro Titular (UNIFAP)

---

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas  
Membro Suplente (UNIFAP)

---

Profª. Dra. Nazaré Guimarães  
Membro Suplente (UNIFAP)

Macapá  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

371.9

C794p

Cordeiro, Roseli de Mira.

Projeto Roma: uma alternativa para potencializar a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down / Roseli de Mira Cordeiro; orientadora Marinalva Silva Oliveira. -- Macapá, 2014.

86 f.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional, 2014.

1. Educação especial. 2. Aprendizagem. 3. Down, Síndrome de. 4. Relação família-escola. 5. Projeto Roma. I. Oliveira, Marinalva Silva, (orient). II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

Primeiramente a Deus, por me oportunizar saúde e disposição para que eu conseguisse finalizar mais essa caminhada diante de tantas adversidades, fortalecendo e guiando-me quando tudo parecia impossível.

Ao meu querido marido Uédio, pelas tantas horas de discussão e debate na construção do conhecimento, que só me fortaleceram em continuar acreditando que seria possível e foi. Sabes que sem teu companheirismo, concretizado em ajuda constante, eu não teria conseguido.

Às minhas queridas sobrinhas Luana e Laís e à minha irmã Sueli que, muitas vezes, me deixaram de fora do revezamento para cuidar de nossa criança de 84 anos.

À minha mãe que, depois de tudo que passamos juntas, me serve de inspiração para continuar e continuar.

## AGRADECIMENTOS

À minha sempre orientadora, Profa. Dra. Marinalva Oliveira, pela oportunidade de ingressar neste Mestrado (sonho quase impossível de muitos), que posso afirmar, não por favorecimento, mas pelo compartilhamento de saberes que me proporcionaram um crescimento profissional. Foi aprendendo contigo quando tudo começou: novos conhecimentos que me levaram a uma visão melhorada acerca da aprendizagem de crianças com deficiência.

Às minhas amigas Marcinete, Rosinete e Girlene, pela contribuição com meus conhecimentos e pelos estímulos constantes para que eu entrasse no mestrado, demonstrando que confiam em mim, enquanto profissional.

À Diana Regina pelos momentos de estudos vivenciados nessa caminhada. Sua serenidade é contagiante.

À Joseane e ao Geovane pela mediação, junto ao grupo participante da pesquisa, de conhecimentos que com certeza contribuíram muito com a prática de todos no contexto escolar e familiar.

À Zeildes por estar presente em momentos dessa pesquisa. Saiba que sua participação foi de extrema importância, principalmente, pra mim.

À turma do MDR / 2012 e aos professores/as, cujas discussões, sempre enriquecedoras, foram dando direcionamentos às nossas pesquisas, principalmente à Cláudia, que sempre tinha algo a contribuir.

Aos professores Arley Silveira e Gláucia Tinoco pela abertura, em suas disciplinas, para apresentações e discussões que em muito contribuíram com a amadurecimento da proposta, tornando-a em pesquisa efetiva.

À professora Norma Iracema pelas diversas contribuições, inclusive com os constantes lembretes sobre as “normas”.

Ao grupo de estudo do NEC/UNIFAP, onde tudo começou: Maria, Wellen, Rosinete, Joseane, Diana, Geovane, João, Suany, Zeildes, Elza e todos os outros que, em todas as sextas, sentávamos e discutíamos as teorias que tanto nos fizeram crescer como pessoas, como profissionais.

À Escola-Campo que, ao abrir suas portas, possibilitou a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes dessa pesquisa, que, com muito empenho, se disponibilizaram a contribuir para a realização da pesquisa.

Como é sempre um desafio fazer os agradecimentos sem cometer injustiças de esquecimentos, agradeço a tod@s pelas contribuições a esta pesquisa e para com esta pesquisadora.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar de que maneira o conhecimento da filosofia do projeto Roma pode contribuir com a relação escola e família no processo de ensino da criança com síndrome de Down e, ainda, como as estratégias metodológicas desse projeto potencializam práticas colaborativas rompendo com o isolamento no contexto escolar e familiar. Este estudo fundamenta-se na teoria sociohistorica de Vygotski, segundo a qual toda a criança, quando vai a escola, já apresenta um conhecimento anterior como parte de sua experiência, que é construída na relação com a família e que na escola receberá os fundamentos do conhecimento científico. Ambos os conhecimentos se complementam formando a base intelectual dos indivíduos. Também fundamenta-se nos estudos de Melero (2003), mais precisamente no que concerne ao Projeto Roma, que constitui-se em uma experiência concreta como alternativa de ensino aprendizagem para as crianças com síndrome de Down. Como método de abordagem, foi adotado o da pesquisa-ação, e as informações empíricas registradas em meio digital, no formato MP3 para os arquivos de áudio e transcritas para arquivos de texto, formato txt. Participaram da pesquisa 06 pessoas, 05 delas do setor de educação e 01 mãe de aluno com síndrome de Down. As discussões estão organizadas em três categorias, nas quais se analisa questões relevantes identificadas pelos participantes da pesquisa, a partir das discussões do Projeto Roma. A primeira é referente à relação Família/Escola e a importância de um aprender compartilhado; a segunda analisa a necessidade de um trabalho colaborativo na escola; e a terceira é sobre avaliação, o Projeto Roma como alternativa inovadora frente aos conflitos no contexto da escola-campo. Como resultado, notou-se a ausência de relação de cooperação entre escola-campo e família, além da existência de desarticulação nas ações no âmbito escolar e desta com a família, resultando em dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down. Desta forma, o Projeto Roma se constitui em uma alternativa para superação dessa dificuldade de aprendizagem dessa criança.

Palavras-chave: Projeto Roma. Aprendizagem. síndrome de Down. Família/Escola.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how the knowledge of design philosophy may contribute Rome with school and family relationship in the teaching of children with Down syndrome and also as the methodological strategies that leverage collaborative design practices breaking the isolation at school and family context. This study is based on Vygotsky's socio-historical theory, according to which any child, when he goes to school, already has a prior knowledge as part of their experience, which is built on the relationship with the family and the school will receive the fundamentals of scientific knowledge. Both knowledge complement forming the intellectual basis of individuals. Also based on studies of Melero (2003), specifically with regard to Roma Project, which constitutes a concrete experience as an alternative teaching and learning for children with Down syndrome. As a method of approach was adopted action research, and empirical information recorded in digital media in MP3 format for audio files and transcribed to text files, txt format. 06 people participated in the survey, 05 of them in the education sector and 01 mother of a student with Down syndrome. Discussions are organized into three categories, in which we analyze significant issues identified by the research participants, from the discussions of the Project Rome. The first concerns the relationship Family / School and the importance of a shared learning; the second examines the need for collaborative work in school; and the third is about evaluation, the Rome Project as an innovative alternative to face conflicts in the context of school-field. As a result, we noted the absence of a cooperative relationship between school and family-field, beyond the existence of dislocation in the actions within school and with this family, resulting in difficulty in the teaching and learning of children with Down syndrome. Thus, the Rome Project constitutes an alternative to overcome this difficulty learning this child.

Keywords: Rome Project. Learning. Down syndrome. Family/School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
1 <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÉGIDE DA MAXIMIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DO LUCRO</b> .....	13
<b>1.1 A aprendizagem das crianças com síndrome de Down: a necessidade do fortalecimento da relação Família/Escola</b> .....	17
2 <b>O PROJETO ROMA: IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN</b> .....	25
<b>2.1 Etapas que constituem a execução do Projeto Roma: os projetos de investigação</b> .....	31
3 <b>MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	34
<b>3.1 Procedimentos metodológicos</b> .....	36
4 <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	42
<b>4.1 A relação Família/Escola num aprender compartilhado</b> .....	42
<b>4.2 A escola e a necessidade de um trabalho colaborativo</b> .....	51
<b>4.3 Avaliação: o Projeto Roma como alternativa inovadora frente aos conflitos no contexto da escola-campo</b> .....	60
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	74
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento para a escola.....	78
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	79
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevista semi-estruturada com pais integrantes da pesquisa.....	80
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro de entrevista semi-estruturada com profissionais da escola integrantes da pesquisa.....	81
<b>APÊNDICE E</b> – Questões norteadoras para o momento da avaliação final do grupo.....	82
<b>ANEXO A</b> – Apresentação do Projeto de Pesquisa na escola-campo.....	83
<b>ANEXO B</b> – Apresentação do Projeto Roma para os participantes da pesquisa.....	84
<b>ANEXO C</b> – Mediação com sujeitos abordando o tema A importância da Teoria Sociohistórica para a aprendizagem.....	85
<b>ANEXO D</b> – Mediação com sujeitos abordando tema A Família e a Escola no Projeto Roma.....	86

## INTRODUÇÃO

Numa compreensão da educação para além do que é exigido pelo sistema capitalista, Meszáros (2005) defende que é apropriada a assertiva de que a educação possui um caráter estratégico quando considerada de forma ampliada, analisada fora da estrutura da educação formal nas instituições especializadas. A educação como processo comporta boa parte da aprendizagem fora dos domínios da educação formal, porque a compreensão das diversas experiências de trabalho, as escolhas que o indivíduo deverá fazer diante das situações diversas, seus valores e, principalmente, o seu envolvimento, se dá no domínio da razão desenvolvido nessa relação com o meio social. Portanto, para que tudo isso ocorra, o que menos será necessário para esse julgamento é a vinculação unilateral como resultado da educação formal. A única maneira de ocorrer uma aprendizagem sem incorporar de imediato a manipulação e o controle, próprios daquela forma educativa, será a realização com base na dimensão ampliada, de educação como processo.

É nessa perspectiva que o Núcleo de Educação e Cultura, da Universidade Federal do Amapá (NEC/UNIFAP), vem desenvolvendo pesquisas no sentido de investigar como está ocorrendo o processo de inclusão de pessoas com síndrome de Down nas escolas do Ensino Regular, que contam com a participação de estudantes de Graduação e Pós-Graduação que fazem parte do grupo que constitui o Núcleo. Com esta iniciativa, os pesquisadores do NEC estudam os vários fatores que geram obstáculos à inclusão dessas crianças, ao mesmo tempo em que buscam demonstrar que não é na deficiência que reside o problema da aprendizagem, mas na forma de mediação, seja social ou instrumental, realizada nas escolas.

Os resultados dessas pesquisas mostram que muitas crianças com síndrome de Down matriculadas nas escolas regulares não conseguem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, por vários fatores difíceis de serem superados. Além dos já citados estão, principalmente, os relacionados à falta de uma política pública de educação inclusiva no Estado do Amapá. (SILVA, 2011; RODRIGUES, 2011).

Dentre os fatores podem ser citados, ainda, os sentimentos de solidão, fragilidade e desamparo, experimentados pelos professores que atendem crianças com síndrome de Down, principalmente pelo sentimento de impotência vivido por esses profissionais, quase

sempre em consequência das lacunas deixadas na formação inicial. Somada a essa condição tem-se também a precária estrutura em recursos e serviços, o que limita a qualidade do trabalho. (SILVA, 2011; RODRIGUES, 2011; VIEIRA, 2012; PAIVA, 2013). Portanto, existe a necessidade do fortalecimento de ações educacionais para o atendimento dessas crianças para que se construa uma proposta que atenda às necessidades reais desses alunos e de suas famílias, na construção de uma sociedade verdadeiramente humanizadora. O caminho a ser seguido deve objetivar maior aproximação entre Família e Escola, numa relação de cooperação, apoiada por uma equipe multidisciplinar. Não se pode pensar em aprendizagem e desenvolvimento com dicotomia entre as duas instituições, pois ambas são levadas a aprender a conviver com as peculiaridades inerentes a cada ambiente, assim como seus valores e crenças vão sendo construídos em cada um desses espaços. Essa relação deve ser trabalhada para que os objetivos se coadunem, uma vez que tanto os pais quanto os professores agem com a criança de acordo com seu conjunto de crenças e valores. (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006). Tanto Família quanto Escola exerce papel primordial no desenvolvimento da criança e a relação deverá ser de complementariedade quando as duas instituições juntas procuram superar os obstáculos que dificultam o processo de aprendizagem.

É essa relação Escola/Família que deve ser pensada como essencial para o êxito nas experiências de aprendizagem, principalmente quando se trata de crianças com deficiência. Tal relação deve ser estimulada e compreendida como necessária no processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se em experiências exitosas, de modo a contribuir com tais esforços. Daí a relevância desse estudo que busca conhecer a filosofia do Projeto Roma, verificando o quanto o conhecimento de seus procedimentos metodológicos de aprendizagem para criança com síndrome de Down pode traduzir-se em avanços no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Foi a partir dessa compreensão que o primeiro contato desta pesquisadora com o Projeto Roma estimulou novas incursões, sendo efetivadas por meio da participação no grupo de pesquisa do NEC/UNIFAP, que à época, 2010, estava sob a coordenação da profa. Dra. Marinalva Oliveira. Buscar um conhecimento mais aprofundado sobre o Projeto Roma justifica-se por este ter sua origem fundamentada em atividade de grupo e constituir-se em um projeto de investigação que parte de uma ação conjunta entre pais, mediadores e profissionais de diversas áreas. O propósito é sempre o de encontrar estratégias para soluções de dificuldades apresentadas no processo de ensino e

aprendizagem pela pessoa com síndrome de Down, interagindo em diversos contextos (escolar, familiar e social). Tenta-se, desse modo, procurar vencer os prejuízos causados pela concepção errônea sobre as possibilidades cognitivas e culturais dessas pessoas. (MELERO, 2005).

O Projeto Roma consiste em uma proposta de investigação pedagógica, concebida pelo Prof. Miguel Lopez Melero<sup>1</sup>. Sua metodologia tem como foco a diversidade e o respeito às diferenças, cujas propostas não estão direcionadas especificamente à pessoa, mas ao contexto com base no qual a criança, ao se apropriar das ferramentas culturais, garantirá a oportunidade de superação de suas dificuldades. Sendo assim, mesmo em contextos distintos da elaboração do Projeto Roma, sua proposta permite a aplicação aos diferentes ambientes educacionais que pretenda alcançar objetivos como os existentes naquele projeto. Portanto, essa proposta se objetiva nas experiências de inclusão vivenciadas em escolas da rede regular de ensino, como é o caso da escola escolhida para desenvolvermos esta pesquisa. A Escola-Campo, a partir de julho/2013, vivencia um momento inovador ao ter a implantação do projeto piloto de escola inclusiva, empreendido pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá.

Diante do exposto, diversos questionamentos são formulados, os quais, ao serem agrupados, podem contribuir com respostas capazes de impulsionar novos questionamentos e, assim, outras respostas, como deve ser a construção do conhecimento científico. Nesse sentido, o problema de pesquisa que se pretendeu investigar é: de que maneira o conhecimento do Projeto Roma poderá potencializar a aprendizagem de crianças com síndrome de Down, na Escola-Campo?

Para tanto, serviu-se das seguintes questões norteadoras para a busca de possíveis respostas ao problema de pesquisa, tais como: 1) O conhecimento do Projeto Roma interferirá na relação entre Escola e família? 2) As representações sociais da família e Escola em relação à criança com síndrome de Down sofrerão alterações a partir de estudos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas no Projeto Roma ? 3) O debate sobre a filosofia do Projeto Roma poderá interferir no trabalho desenvolvido pela equipe

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., titular na Universidade de Málaga (Espanha), responsável por vários projetos de investigação sobre inclusão de pessoas com síndrome de Down em escolas do Ensino Regular espanhola e dentre outros, em colaboração com várias universidade europeias e americanas.

multiprofissional da escola, no sentido de promover a relação de cooperação entre família e Escola quanto à aprendizagem da criança com síndrome de Down?

Como hipótese para tal questionamento tem-se que: o conhecimento da teoria do Projeto Roma, ao interferir na forma como a Escola e a Família realizam o acompanhamento da criança com síndrome de Down numa relação colaborativa, potencializará a aprendizagem dessa criança, apresentando-se como uma alternativa nesse processo.

Diante todo o exposto, apresentamos como objetivo geral da presente dissertação o de: analisar a contribuição do Projeto Roma para relação de cooperação entre Escola e Família no sentido de promover o desenvolvimento da aprendizagem na criança com síndrome de Down. E desse modo, para que os resultados ficassem concatenados ao exposto, apresentamos como objetivos específicos os direcionados a: identificar como os procedimentos metodológicos do Projeto Roma influenciam na relação de cooperação entre Escola/Família; além de, discutir de que forma o conhecimento do Projeto Roma pode converter-se em estratégias de aprendizagem da criança com síndrome de Down, no âmbito da Escola-Campo. Portanto, tais objetivos foram trabalhados, juntamente à articulação com os procedimentos metodológicos, para a compreensão dos aspectos investigados e o desvendamento das relações existentes que influenciaram os resultados, aqui apresentados.

Ao serem desenvolvidos os procedimentos metodológicos, que permitiram alcançar os resultados da pesquisa, destaca-se o uso da metodologia da pesquisa-ação que se caracterizou pela forma da livre manifestação dos participantes, permitindo a fluidez nos diálogos onde as discussões sobre o Projeto Roma, engendradas pelo grupo que participou da pesquisa, resultaram em que seus participantes iam identificando problemas referentes à relação entre a Escola e a Família e à desarticulação dentro do contexto escolar, que constituíam segundo eles, em obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down.

A articulação entre os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa permitiu que a Dissertação fosse organizada de forma a conter quatro capítulos. No capítulo 1, discorreu-se sobre as concepções de educação pela família e escola, originadas nos discursos que seguem diretrizes propostas numa vertente capitalista. E na sequência, a importância de haver uma relação de cooperação entre família e escola para

que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down.

No capítulo 2, fez-se uma apresentação do Projeto Roma, desenvolvido na Espanha, em colaboração com pesquisadores na Itália. Foi realizada ainda, uma explanação sobre os procedimentos metodológicos, desenvolvidos pelo Projeto Roma, que buscam estratégias de aprendizagem a fim de qualificarem os contextos escolar e familiar, nos quais a criança com síndrome de Down está inserida.

No capítulo 3, a análise destinou-se ao Método de Pesquisa que norteou este estudo, que fundamentou-se no formato de uma pesquisa qualitativa, com metodologia técnico-operacional da pesquisa-ação. Neste capítulo podemos visualizar os procedimentos metodológicos, assim como, o perfil dos participantes desta pesquisa.

Por fim, no capítulo 4 constam os resultados da pesquisa, cuja análise se procedeu em três categorias intituladas em: A relação Família/Escola num aprender compartilhado; A escola e a necessidade de um trabalho colaborativo e Avaliação: o Projeto Roma como alternativa inovadora frente aos conflitos no contexto da escola-campo.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÉGIDE DA MAXIMIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DO LUCRO.

Para compreender como está sendo efetivada a educação inclusiva frente às políticas educacionais, elaboradas com o objetivo de alcançar a maximização da produção e do lucro, faz-se necessária uma breve discussão sobre como as pessoas com deficiência são consideradas nesse processo. Para isso, procura-se destacar que a percepção da deficiência, pela sociedade, é formada a partir dos valores ideológicos da classe hegemônica, para o cumprimento de seus objetivos, para a conquista e a manutenção das relações de dominação, afastando aqueles que não atendam às suas demandas. Enfocamos na discussão que um dos principais instrumentos de perpetuação e reprodução de tais relações, tem sido a escola. No entanto, a classe trabalhadora tem identificado na escola uma possibilidade de enfrentamento dessas relações, elaborando um modelo de educação onde a aprendizagem seja comum a todos, constituindo-se em um meio de construção de uma sociedade com foco humanista.

Nesse sentido, é inegável a importância da educação na construção de uma sociedade mais igualitária, que compreenda a diversidade de modo a aceitá-la. Para tanto, é imprescindível que a Escola desvincule-se da teoria da supervalorização da acumulação do conhecimento e volte seu olhar para interesses, necessidades, dificuldades e resistências apresentadas pelos seus alunos. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Porém, na prática, percebe-se que a educação vivencia dois modelos de paradigmas que caminham em direções opostas, divergindo em relação aos seus objetivos, apresentados a seguir em conformidade com Nosella (2012); Frigotto (2010); Mészáros (2005); Gentili (2010); Guimarães (2008); Cañadell (2005).

O primeiro modelo coloca a educação como direito universal a que todos podem acessá-la, com a garantia de condições de qualidade e igualdade de oportunidade. Neste modelo considera-se a educação como responsável pelo desenvolvimento e formação pessoal, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva e mais justa, à medida que busca desenvolver conteúdos, valores e metodologias que proporcionarão uma educação global que atenda às especificidades dos alunos egressos às escolas. Quanto ao segundo modelo, trabalha-se com a concepção de uma educação de cunho individual, cujos valores são impregnados por questões econômicas, o que a torna dependente de leis de mercado, reduzindo-a a uma mercadoria. Essa condição é consequência direta da

progressiva imposição do sistema capitalista de produção. Assim, essa educação passa a ser desenvolvida aos moldes das necessidades mercadológicas, colocando os educadores como meros fornecedores de força de trabalho a serviço das demandas do mercado, limitando-se a executar currículos e metodologias elaboradas para atender as exigências produtivas.

Na forma atual de organização da sociedade, há predominância do segundo modelo de educação, em função de estar submetida a um discurso que incute na população a necessidade de uma aprendizagem voltada para possibilidade de adaptação ao movimento de produção, sem deixar escolhas que não sejam a de seguir o modelo de organização econômica e de gestão vigente. (MARX; ENGELS, 1998; ANTUNES, 2008; PONCE, 2003).

Ao contrário do primeiro modelo, o segundo desenvolve na população a compreensão de que a responsabilidade, total e irrestrita, pelo investimento na educação é dos educandos e de sua família. Isso ocorre de forma sutil, a ponto de não deixar transparecer que o projeto de educação esteja perpetuando as contradições de classe, isentando, dessa forma, o Estado de garantir o direito à cultura e ao ensino. (OLIVEIRA, 1999; SILVA, 2011). Esta constatação se efetiva quando, em caso de fracasso escolar, a Família acaba assumindo a culpa admitindo que ‘falhou’, então responsabiliza o filho ou a própria Escola.

Neste contexto, diante de todas as regras e metas estabelecidas com a finalidade de legitimar esse tipo de organização societária, as pessoas que não se enquadram nesse “padrão”, passam a ser consideradas como “deficientes”. Portanto, necessitariam de um tratamento especial determinado mais pelo que o grupo percebe como limitação inerente à deficiência, do que pelas reais dificuldades geradas pelo ambiente. (DOMINGUES; CAVALLI, 2006). A pessoa com deficiência, ao longo de sua história de lutas, sempre foi vista pelo que não pode fazer. Portanto, a não participação na geração do lucro ao capitalista resulta nos processos de exclusão, eliminando quaisquer possibilidades às pessoas com deficiência de se realizarem ontologicamente por meio do trabalho.

Nessa lógica, as pessoas com deficiência constituem-se em sinônimo de ineficiência, improdutividade, consideradas incapazes de contribuir nessa sociedade, que tem suas relações definidas pela produção e pelo lucro. Isso acarreta práticas injustas e discriminatórias, que têm como consequência o estabelecimento de limites. (FERREIRA;

GUIMARÃES, 2003). Esses limites impossibilitaram, por anos, que pessoas com deficiência tivessem condições de lutar, em igualdade, por direitos na sociedade.

As práticas discriminatórias são incorporadas aos valores e às práticas sociais, constituindo o imaginário popular, originando um conjunto de saberes que vão ditando comportamentos de aceitação ou negação, que são as representações sociais, construídas por grupos na sociedade com o fim de se legitimarem, levando a população a pensar e a aceitar o mundo como ele se apresenta, sem questioná-lo, conforme Domingues e Cavalli (2006, s/p). Isso é possível graças ao modo como essas representações vão sendo construídas, impostas, de forma sutil, por valores predeterminados por regimes que se encontram no poder, ao ponto de tornar tudo tão natural que não necessite ser modificado. Nos próprios termos dos autores:

As representações sociais são as imagens construídas sobre a realidade e se manifestam em palavras, sentimentos e condutas, podendo ser analisadas a partir da compreensão do comportamento social. Sua mediação se dá pela linguagem, instrumento que passa a promover o conhecimento e a interação social.

Desse modo, a família e a Escola, que não podem ser vistas fora desse contexto, vão construindo representações com base nas crenças e nos valores desenvolvidos ao longo de suas histórias. Tais representações orientam a maneira de atuar com os filhos e os alunos, consecutivamente, seja de forma a favorecer o desenvolvimento da criança ou então inibi-lo. (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). O fazer da Família e/ou da Escola está intrinsecamente ligado à forma como concebem a criança, podendo estimulá-la ou não. Principalmente a Família, que poderá atuar como parceira ou simplesmente acreditar que toda responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento de seu filho deverá ser da Escola.

Quando se trata da educação inclusiva, as experiências que se propõem ir para além do que é exigido pelo “capital” são dificultadas pela forma como a sociedade vem se organizando, quando desconsidera que as leis responsáveis pelo desenvolvimento de uma criança com deficiência sejam as mesmas que regem o desenvolvimento de outras pessoas que não apresentam deficiência. (VIGOTSKI, 2012). Isso tem como consequência, no processo de inclusão de um modo geral e, mais especificamente no caso síndrome de

Down, a prática do princípio da “normalização”<sup>2</sup>, quando o reduzido número destas crianças que chegam às escolas tem a obrigatoriedade de se adaptar às metodologias utilizadas, onde a maioria segue a concepção de uma sociedade neoliberal (uma das etapas atuais do capitalismo), na qual a pessoa é percebida por sua capacidade individual e intelectual e condição de produtividade. Segundo Ferreira e Guimarães (2003), essa visão de homem caracterizado como força produtiva, geradora de lucro, tem dificultado a compreensão das deficiências por separá-la da realidade social, a qual demorou séculos para que se pudesse entendê-las.

Nesse sentido, os valores difundidos pela sociedade vêm determinando, ao longo dos anos, a representação social de deficiência segundo o paradigma clínico-médico. Neste modelo, as condições orgânicas patológicas são determinantes no processo de aprendizagem de uma pessoa com deficiência, desprezando a interferência de condições sociais nesse processo, como as relacionadas à Família e à Escola, principalmente. (DOMINGUES; CAVALLI, 2006; BEYER, 2006). Essa percepção é prejudicial por favorecer a segregação, pois se acredita que todo desenvolvimento intelectual depende exclusivamente do fator biológico, atribuindo toda dificuldade da criança à deficiência, não lhe propiciando, portanto, espaços de interações sociais durante seu processo de aprendizagem.

Diante disso, a Escola faz parte desse contexto permeado por sistema de valores, sobretudo os pautados no princípio da normalidade, o qual entende a Escola numa concepção de homogeneidade, sendo indiferente à diversidade que compõe o contexto escolar. Tal postura chega a ser perversa, por estimular nas pessoas atitudes de individualismo, competitividade, consumismo exacerbado, resultando numa falta de solidariedade sem medida, sendo estas características de uma sociedade capitalista. No entanto, para Beyer (2006), a Escola pode constituir-se como poderoso instrumento capaz de criar em torno de si práticas de aceitação e acolhimento, resistindo aos valores que geram processos de exclusão. Isto poderá ocorrer por meio da vivência democrática em suas salas de aula, incorporando em sua prática “o respeito, a solidariedade, a convivência, a ética, a justiça, a dignidade, o amor, etc”. (MELERO, 2006, p. 26).

---

<sup>2</sup>Termo usado para designar a ideia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida, que seria normal em sua própria cultura, o que foi difundido, de forma errônea, como a noção de tornar “normais”, em suas ações, as pessoas com deficiência. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

São esses valores, mais voltados para a humanização das pessoas por meio da vivência, que deverão direcionar as ações nas escolas com práticas inclusivas, levando em consideração que valores são construídos através do ensino e da vivência, portanto, precisa-se trabalhar o aprender e o conviver. Nesse sentido:

A escola sem exclusões não tem que ver só com a Didática e o didático, nem com a investigação e inovação educativas, mas com o mundo dos valores, portanto, tem que ver não só com o viver juntos, mas com o aprender a conviver. E conviver não se aprende através de uma série de objetivos nem através de uma série de normas aprendidas; conviver se aprende convivendo. A convivência assim entendida deixa de ser um objetivo na escola da diversidade para converter-se em um princípio, dado que supõe o reconhecimento da legitimidade do outro como verdadeiro outro. (MELERO, 2006, p. 26).

Observa-se que Melero (2006) evidencia a importância das interações nas escolas para o desenvolvimento de toda criança. Não é o caso aqui generalizar e acreditar que apenas isso resolveria a questão da inclusão escolar, mas nos aponta como partida a construção de uma educação fundamentada na ética com o outro, reconhecendo a aprendizagem não apenas como uma possibilidade, mas, sobretudo, como uma condição real a ser alcançada.

### **1.1 Aprendizagem das crianças com síndrome de Down: a necessidade do fortalecimento da relação Família/Escola**

A aprendizagem de crianças com síndrome de Down perpassou por diversas fases, chegando aos dias atuais com avanços alcançados e desafios a serem superados. No percurso dessa aprendizagem, houve o predomínio paradigmático do enfoque clínico-médico. Sua principal característica de deficiência como patologia e segregacionista manifesta-se nas escolas ao desconsiderar a interferência dos fatores sociais nesse processo, resultando num trabalho desgastante de treinamento sensorial, cognitivo e comportamental, conforme apontado por Caiado (2003). Portanto, esse tipo de intervenção, ao privilegiar os fatores biológicos, acabou distanciando muitos profissionais da educação de uma análise mais aprofundada quanto aos fatores que potencializam a aprendizagem dessas crianças, levando-os a descreditarem nas possibilidades de aprendizagem conjuntamente a fatores sociohistóricos, passando a concebê-la a partir de uma compensação biológica.

Contudo, resultados de novos estudos permitiram compreender melhor o funcionamento do cérebro, concluindo que o pensamento não é resultado da atuação de áreas isoladas, mas da assimilação que este faz do processo de desenvolvimento histórico do homem, criando condições para novas abordagens quanto à aprendizagem da criança com síndrome de Down ou de qualquer outra criança sem deficiência. (SILVA, 2012).

A aprendizagem alcançada no meio social permitiu que as Funções Psicológicas Superiores, originadas nesse meio, pudessem ser modificadas e estimuladas, mediante qualquer alteração do meio sociocultural da criança, são únicas e, aparecem e se desenvolvem no decorrer da história do gênero humano. (LURIA, 2012). Aprofundando nos estudos sobre a formação social da mente, Vygotski (2007) explicaria que as Funções Psicológicas Superiores são originadas das relações reais entre pessoas, as quais desencadeiam os processos de internalização que se constituem na reconstrução interna de operações externas, condição em que a criança inicia um processo de significação a partir da reação do outro, ao responder sua vontade sobre um objeto. Ocorre, a partir daí, uma série de ações objetivamente direcionada ao outro, como forma de estabelecer relações, o que, a priori, era uma atividade externa passa a ser reconstruída, ocorrendo, a partir de então, uma nova significação internamente.

Portanto, essas funções apresentam-se em momentos específicos do desenvolvimento, sendo destacado seu surgimento em duas fases: a primeira, denominada intersíquica, é construída nas relações coletivas e nas atividades sociais. Já a segunda é denominada intrapsíquica, construída quando a criança internaliza os resultados das relações sociais e de atividades individuais. Por isso, o que vai diferenciar a qualidade do desenvolvimento cognitivo do indivíduo será a intensidade das experiências de interação do mesmo com seu meio, entendido aqui, essencialmente, o social, representado pelo círculo de interações interpessoais. (VIGOTSKI, 2012). Com base no exposto, é possível afirmar que as Funções Psicológicas Superiores não se formam de modo espontâneo, como um processo meramente resultante do desenvolvimento interno da criança, mas da acumulação da experiência cultural que vai se formando por meio das mudanças externas decorrentes do ambiente, através da aprendizagem.

Ao referir-se à aprendizagem, Vygotski (2012, p. 40) ressalta sua importância nesse processo porque:

faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, a aprendizagem pode ser compreendida como responsável pelo desenvolvimento mental porque, ao atuar diretamente na formação dos processos cognitivos, vai modificando na forma da criança interagir com a realidade que a rodeia. Essa realidade não é inerente apenas ao contexto escolar, mas também fora dele, quando a aprendizagem proporciona uma assimilação do conhecimento de forma espontânea, involuntária. Logo, considerar irrelevantes as várias interconexões da criança com o ambiente é torná-la alienada de sua vida real, da construção de sua história, impedindo, desse modo, que ela desenvolva suas potencialidades. (KOSTIUK, 2012; BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2012). É preocupante que professores limitem suas práticas pedagógicas a partir da deficiência da criança, porque, em se tratando de desenvolvimento intelectual de criança com síndrome de Down, não se pode inferir qualquer afirmação quanto à limitação em estágio de organização cognitiva ou durabilidade desses estágios, sem antes observar o contexto onde está se processando a aprendizagem dessa criança.

Nesse caso, a importância da aprendizagem ganha proporções imensurável por constituir-se, segundo Vygotski (2007; 2012), em fonte da zona de desenvolvimento potencial e criando a área de desenvolvimento proximal. O alcance dos estudos de Vygotski possibilitou a compreensão da maneira como ocorre o desenvolvimento interno de uma pessoa, porque permite entender que o fato de uma criança realizar uma atividade com ajuda do professor ou de um colega mais experiente (zona de desenvolvimento potencial), significa que, desde que sejam mantidas as mesmas condições, poderá fazê-la sozinha (zona e desenvolvimento real). A relevância desse fato, conforme o referido autor (p.98) reside em que “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. Logo, não se pode determinar o nível de desenvolvimento mental sem considerar esses processos porque indicam possibilidades de aprendizagem

que, dependendo do meio social esse processo de maturação poderá efetivar-se ou não, o que conseqüentemente, promoverá o desenvolvimento.

Vygotski propõe que em se tratando de aprendizagem escolar, ou de forma ampliada desse conceito, qual seja, as dimensões dessa aprendizagem no âmbito da escola, é condição que se faz indispensável a toda essa questão o domínio do que seja a zona de desenvolvimento proximal. Assim, na aprendizagem de crianças com síndrome de Down, deverão ser adotadas estratégias específicas que estimulem a zona de desenvolvimento proximal, dessas crianças. Ao identificar quais estratégias adotar para a aprendizagem das crianças com síndrome de Down (SD), optou-se pelo brinquedo como metodologia de ensino, a contribuição da equipe multiprofissional, e a relação de cooperação entre escola e família. Estas como metodologia de procedimento.

Ao propor a compreensão da importância, na criança, da zona de desenvolvimento proximal, Vygotski afirma que o uso do brinquedo, como estratégia metodológica, contribui com o processo de aprendizagem por agir nessa zona. O brinquedo representa as tendências desse desenvolvimento de forma condensada porque ao representar tais tendências, a criança projeta situações para si, maiores do que realmente são agindo mais propriamente na memória em ação do que na imaginação sem propósito. Sendo assim, ocorre a formação do pensamento abstrato. Já o desenvolvimento de regras, associadas ao brinquedo, caminha no sentido da compreensão da divisão entre trabalho e brinquedo, que ocorrendo na idade escolar, torna-se um fato fundamental no processo da aprendizagem.

Objetivando compreender a implicação do trabalho da equipe multiprofissional para a aprendizagem da criança com SD, buscou-se analisar a pesquisa de Paiva (2013) que realizou um estudo colaborativo de atuação da terapeuta ocupacional junto a professores que atendem crianças com síndrome de Down, obteve como resultado de sua pesquisa mudanças na concepção dos professores quanto às possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Ao mesmo tempo mostra a relevância da intervenção do terapeuta no sentido de assessorar a comunidade escolar e as famílias, de forma que desempenhem

[...] seu papel no espaço escolar, alavancando e provocando modificações, desde as organizações das estruturas do espaço físico, através de adaptações no mobiliário até as estratégias de possibilidade das práticas pedagógicas, além das discussões junto à comunidade escolar a respeito do número de crianças por turma, níveis de desenvolvimento e adequações curriculares. (PAIVA, 2013, p. 90).

Logo, o professor isoladamente não consegue cumprir com todas as exigências do processo de aprendizagem, haja vista a complexidade envolvida, necessitando, portanto, da realização de ação coletiva para efetivação do trabalho. Nos resultados apresentados a autora afirma que as crianças com síndrome de Down, após a intervenção da Terapeuta Ocupacional junto aos professores, os quais efetivaram mudanças físicas e metodológicas, o que resultou na maior autonomia dessas crianças que passaram a realizar atividades que até então não conseguiam realizar sozinhas, reafirmando a relevância de um trabalho multiprofissional nas escolas.

Portanto, é inegável a necessidade da complementariedade do conhecimento, pois seja na atividade lúdica com o brinquedo ou mesmo com a contribuição de uma equipe para a aprendizagem, o que se discute na verdade é que essa aprendizagem espontânea ou escolar constitui o universo em formação da criança. É nessa perspectiva que Vygotski (2007) destaca que antes da criança ingressar na escola já tem iniciado seu processo de aprendizagem no meio familiar e entono, quando se formam os conceitos espontâneos. Mas, é na escola que a criança aprenderá os fundamentos do conhecimento científico, com a formação dos conceitos científicos, o que permite inferir a necessidade da relação família e escola para que ocorra a aprendizagem mais completa dessa criança.

Nesse sentido, é necessário que a Escola esteja atenta aos interesses, às necessidades, dificuldades e resistências que compõem a realidade dos alunos com síndrome de Down no processo de aprendizagem. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; MARTINS, 2003; PLETSCHE, 2010), porque o espaço escolar pode ser considerado um dos mais ricos em diversidade, potencializando o processo de aprendizagem, buscando o apoio necessário na família do seu aluno. A Família, por sua vez, pode contribuir tanto como impulsionadora ou inibidora no desenvolvimento da criança, por esse motivo necessita de maior aproximação com o ambiente escolar de seu filho.

É na Família que a criança começa a entrar em contato com outras instituições e com a cultura, a qual vai sendo repassada ao longo de gerações, sendo ampliada para outros membros do grupo. (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006). É preciso, porém, que a Família tenha a compreensão de seu papel como colaboradora no processo de ensino e aprendizagem de seu filho, o que pode ser dificultado pela falta de conhecimento, na maioria dos lares, sobre as possibilidades de uma pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que compreende um futuro de sucesso sempre, interligado a uma profissão e

engajamento no mercado de trabalho. Nesse caso, passa a ter um papel inibidor, porque deixará a cargo da Escola toda responsabilidade pela aprendizagem da criança, isentando-se por não saber lidar com a deficiência de seu filho e, principalmente, por não acreditar nele.

De todo o exposto depreende-se a relevância de Escola e Família estarem numa relação constante de cooperação, por instituírem papel primordial nos processos de aprendizagem de crianças, com ou sem deficiência. No entanto, ambas sofrem interferência direta de concepções, principalmente as motivadas por questões econômicas, como a necessidade de busca pelo pleno emprego, cujas exigências dessa natureza são as que conduzem o processo educacional na contramão da inclusão, como é o caso da preocupação constante com a questão da escolaridade. Essa exigência torna-se condição preponderante para a construção de uma sociedade que busca sempre o desenvolvimento, numa perspectiva econômica.

Pesquisas demonstram que a escola tem perdido a dimensão de seu papel pelo fato de existirem determinantes econômicos que redirecionam os objetivos da educação, porque:

A ausência de condições de ensino impostas atualmente pelas ineficientes políticas neoliberais para educação inclusiva tem reduzido o papel docente a mero observador do processo educacional de crianças com síndrome de Down, pois o professor não tem uma compreensão clara sobre o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência primária e sobre seu papel social na sala de aula, pois não está conseguindo intervir qualitativamente na aprendizagem desses alunos. (SILVA, M., 2011, p. 54).

Isso porque a Escola, estruturada para atender às demandas do sistema de produção, vem sendo influenciada pelo sistema de valores da sociedade atual que direciona a organização da educação formal para o atendimento das necessidades do modo de produção capitalista, numa perspectiva de educação e trabalho. Essa condição trás como consequência uma deficiente formação do professor que, ao não ter uma compreensão de como se processa o desenvolvimento intelectual da criança com síndrome de Down, assim como de sua deficiência primária, deixa de intervir corretamente na zona de desenvolvimento proximal, direcionando seus procedimentos pedagógicos à zona de desenvolvimento real da criança.

Essas atuações são decorrentes de políticas que direcionam toda responsabilidade pela inclusão para a Escola, e conseqüentemente de forma mais específica, ao professor, que deverá dar conta, sozinho, de seus alunos, sendo responsabilizado pelos sucessos e fracassos destes. Ignoram, nesse caso, a importância da cooperação da família, de uma equipe multiprofissional e mais ainda, da contrapartida do Estado revertida em formação continuada, equipamentos e contratação de profissionais de outras áreas como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros, para somar ao trabalho do professor. O que é constatado por Rodrigues (2011, p. 66) quando em sua pesquisa destaca que:

[...] os sentimentos relatados pelas professoras de angústia, fracasso, impotência convergem para o imobilismo docente, derivados de toda uma política que os quer produtivos, eficientes, participantes e atuantes no sistema educacional, conforme reivindicações da própria classe, responsabilizando-os pelo êxito da escola e do ensino, como se fosse algo que dependesse única e exclusivamente da dedicação dos professores.

Entretanto, experiências exitosas como o projeto Roma, e os resultados de pesquisas realizadas pelo NEC/UNIFAP, (SILVA, M., 2011; RODRIGUES, 2011; PAIVA, 2013; PACHECO; OLIVEIRA, 2011; SILVA, M.; OLIVEIRA, 2011), têm mostrado que é possível, por meio de estratégias adequadas que atendam às diferenças, superar os obstáculos anteriormente tidos como intransponíveis que, graças aos esforços de pesquisadores e estudiosos do assunto, cada vez mais é possível vislumbrar novos horizontes. Tornam disponíveis conhecimentos capazes de fomentar a formação de uma mentalidade política que possibilite ao cidadão a sua inserção consciente de seu papel na sociedade, como, uma nova concepção quanto à aprendizagem da criança com síndrome de Down; mudança na ação prática pedagógica dos professores decorrentes de um novo olhar a partir do conhecimento mais aprofundado sobre a síndrome de Down e a percepção da necessidade e importância dos serviços de uma equipe multiprofissional, no sentido de assessor os professores naquilo que vai além do que compete ao pedagogo.

Conforme já destacado acima, dentre as novas experiências o Projeto Roma constitui-se em uma proposta inovadora no desenvolvimento de uma metodologia voltada para a qualificação do contexto da criança com síndrome de Down para que se potencialize o processo de aprendizagem, destacando nesse caso a importância da relação de cooperação entre escola e família. Para isso, adota várias estratégias objetivando o fortalecimento dessa cooperação, mesmo que seja necessária a superação de eventuais

obstáculos, o que normalmente ocorre, bastando apenas que a família assuma o compromisso de não deixar de participar do projeto, alcançando como objetivo central do projeto, o desenvolvimento da criança, por meio da aprendizagem.

## 2 O PROJETO ROMA: IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Estar na escola regular significa para toda criança a oportunidade de experimentar novas vivências de um mundo totalmente diferenciado, por meio de ricas e variadas interações sociais nas quais cada criança, com sua singularidade, passa a conviver num grupo de pessoas singulares que apresentam necessidades específicas. Tais necessidades devem ser atendidas pela Escola por meio de interações organizadas e sistemáticas que proporcionem um ambiente adequado onde seja possível a aprendizagem. (MARTINS, 2003). Em se tratando de pessoas com síndrome de Down, essa assertiva se depara com uma situação antagônica representativa do fato de que, por mais de um século, essas pessoas virem lidando com a condição de inferioridade imposta pela sociedade, apesar de todo conhecimento que já se produziu a respeito. Isso é resultado direto dos estereótipos que vão construindo representações negativas a respeito das possibilidades de aprendizagem dessas pessoas. Nesse sentido:

A presença dessa concepção dentro da escola estigmatiza e rotula as pessoas com síndrome de Down, prejudicando seu processo de escolarização. Uma professora que tenha essa representação social não dispõe de condições pedagógicas para atuar nesse processo, a ausência de conhecimentos que desmorone essa forma de pensar, afeta de forma subjetiva a ação do professor, ou seja, além deste não saber como proceder para efetivar o ensino da criança com síndrome, ainda é afetado pelo sentimento de medo do aluno. (RODRIGUES, 2011, p. 70).

Logo, se a Escola é o espaço ideal para a criança estar, aprender e se desenvolver, então isso deve ser priorizado, desde que sejam rompidas as formas excludentes de lidar com elas, sem que haja julgamentos a partir da deficiência quanto às suas possibilidades. Uma tentativa de romper com essa forma excludente é apresentada pelo Projeto Roma, que surge da necessidade de um trabalho multidisciplinar, que considere como relevante à formação dessa criança a análise do contexto socioambiental, observado em toda sua complexidade. Esse ambiente, entendido como produto das inúmeras relações que se entrecruzam, não pode sozinho de forma espontânea promover o desenvolvimento, pelo contrário, deve ser provocado em situações reais para que aconteça a aprendizagem. (CAÑIZARES; LÓPEZ; PALMA, 2005; MELERO, 2005). Propostas nesse sentido são essenciais por demonstrar que o professor sozinho não dá conta de todo processo de ensino

e aprendizagem, mas sim necessita de toda uma estrutura que vai desde o apoio técnico, ao ambiente que deverá ser propício à promoção da aprendizagem.

Assim, o Projeto Roma busca desenvolver nas escolas o paradigma da cooperação, envolvendo todas as pessoas que estão diretamente ligadas ao processo de educação de crianças, em especial as com síndrome de Down, buscando uma interação entre os contextos familiar, escolar e social. Isto sempre a fim de alcançar um desenvolvimento cognitivo e cultural, possibilitando uma maior autonomia dessa criança, por permitir-lhe desenvolver habilidades com a adoção de uma prática pedagógica sob a ótica multidisciplinar, vislumbrando um trabalho de grupo que envolva as crianças e os pais, além de professores e especialistas.

Por esse motivo, ao desenvolver o Projeto Roma Melero (2003), desenvolve uma investigação colaborativa na área da educação, a qual busca desenvolver conhecimentos sobre a pessoa com síndrome de Down, a fim de proporcionar ambientes adequados, tanto na Família quanto na Escola, para uma aprendizagem de qualidade que atenda às especificidades de cada criança. Como investigação, pretende elaborar uma nova teoria da inteligência, pautada nas interações sociohistóricas com a finalidade de desenvolver habilidades cognitivas, sensoriais, linguísticas, afetivas e, principalmente, a autonomia. Quanto à educação, o objetivo é melhorar os contextos escolar, familiar e social, partindo de uma convivência democrática.

Ressalta-se que o Projeto não se resume apenas a investigação, mas, por meio dela, indicar estratégias que ajudem a superar os obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down, numa ação conjunta, de maneira cooperativa entre pais, professores e equipe multidisciplinar, mostrando que é possível uma nova educação pautada em valores que priorize a diversidade, com base num trabalho colaborativo que vise transformar as ações de cunho segregacionistas. (MELERO, 2003). Um dos obstáculos enfrentados pela família de uma criança com síndrome de Down quanto à sua escolarização, perpassa pelo descrédito nessa criança e pelo não reconhecimento do diferente, de tudo o que foge aos padrões de normalidade defendidos pela comunidade escolar, agravados pela ausência desse trabalho colaborativo desenvolvido, tanto pela Escola quanto pela Família.

O Projeto Roma surgiu da intenção em desenvolver um trabalho em comum pelos professores Nicola Cuomo, da Universidade de Bolonia (Itália) e Miguel Lopez Melero, da Universidade de Málaga (Espanha). Na Itália esse projeto foi conhecido como Projeto Málaga, cujo interesse voltou-se às experiências desenvolvidas pela Universidade de Bolonia e do Centro para o Desenvolvimento Infantil, em Santa Marinella, no Hospital Menino Jesus de Roma. Tratava-se, então, de estudos semelhantes às experiências pedagógicas com pessoa com síndrome de Down, realizadas por Melero, desde 1977 em Madri, e 1981 na Universidade de Málaga, Espanha. (MELERO, 2003, 2005). Como essa equipe multidisciplinar que formava o Centro voltava seus trabalhos mais para a área médica, acabava deixando carência nos atendimentos relacionados às problemáticas educacionais, impondo assim, a necessidade de uma disciplina que pudesse atender de forma específica às demandas educacionais e pedagógicas.

Logo, para Melero (2003) o Projeto Roma é resultado da filosofia de trabalho em grupo, desenvolvida tanto pelos pesquisadores da Universidade de Bolonia, como por Melero na Universidade de Málaga. No Hospital Menino Jesus de Roma, a máxima era que, em se tratando de trabalhar as dificuldades do desenvolvimento, nenhuma disciplina sozinha daria conta de responder a todas as necessidades, nascendo, assim, um modelo multidisciplinar no qual diversos profissionais somariam ações, no sentido de buscar atender às necessidades individuais nas áreas médica, educativa, psicológica, reabilitativa e social. No entanto, mesmo após 10 anos de funcionamento, as atividades do Centro necessitavam de uma disciplina que poderia integrar tudo o que já vinha sendo feito, que era a Pedagogia.

Para responder a essa problemática surgiu a ideia de realizar um projeto que teria como aspecto central de seu programa a Pedagogia, que contaria com a contribuição das experiências dos professores Nicola Cuomo e Miguel Melero, apoiado na Neurologia, que era responsável pela área clínica e reabilitação e na Psicologia que se cuidava da área psicossocial. Este projeto tinha o apoio e colaboração direta dos pais, mediadores, profissionais de várias áreas e da Associação para o Estudo Integrado ao Desenvolvimento Infantil (ASIS). Além dos professores doutores Nicola Cuomo e Miguel López Melero, o Projeto Roma tinha ainda como responsáveis os doutores Giorgio Albertini, Gianni Biondi, os quais não deixaram de considerar todo o trabalho já desenvolvido pelo Centro para o Desenvolvimento Infantil de Santa Marinella, cujo foco eram crianças e jovens com síndrome de Down, direcionando-se para o fato de interagir a investigação à intervenção.

(MELERO, 2003). Essa metodologia consistia em identificar os problemas que geravam obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem e agir sobre eles, apontando estratégias para que, juntos, pesquisadores e participantes da pesquisa, encontrassem caminhos que possibilitassem alcançar objetivos propostos nesse processo.

Como foco de investigação, esse Projeto se propunha alcançar os seguintes objetivos: identificar os contextos em que surgem as dificuldades de aprendizagem das pessoas com síndrome de Down; em seguida, planejar estratégias de intervenção juntamente com pais, mediadores, professores, a fim de superar tais dificuldades; ainda com essa intenção, indicar a necessidade de um currículo adaptado que atendesse às necessidades de todos os alunos; manifestar que pessoas com SD podem aprender, melhorando, assim sua autonomia e, conseqüentemente, sua qualidade de vida; daí, mostrar os indicadores de qualidade de vida que estão relacionados a uma nova concepção de inteligência. (MELERO, 2003).

Ao cumprir esses objetivos pretendia-se intervir na forma de ver a pessoa com deficiência, cuja visão até então se apresentava permeada pelo descrédito quanto às suas possibilidades cognitivas, principalmente nas crianças com síndrome de Down, o que determinava que as questões de inteligência e cognição têm sua origem na própria pessoa (MELERO, 2003). Este aspecto é bem característico de uma sociedade cujo sistema está pautado na valorização intelectual, que entende que uma pessoa com deficiência não pode contribuir com a produção, associando as expressões (in)capacidade inerente à própria deficiência.

Para dar conta de cumprir os objetivos acima, os pesquisadores elaboraram questões norteadoras como, por exemplo, questionar quanto aos prejuízos decorrentes do paradigma clínico médico que desacreditava nas possibilidades de aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas com síndrome de Down; a importância de conhecer as estruturas cognitivas dessas pessoas, assim como seu funcionamento; identificar quais estratégias de intervenção podem atender melhor às especificidades dos alunos atendidos e por último, os resultados dessas estratégias para o desenvolvimento de crianças com SD. (MELERO, 2003).

Essas questões decorrem do fato de se acreditar na relevância do conhecimento, da compreensão e, principalmente no respeito às diferenças, porque as pessoas com síndrome

de Down necessitam de uma educação pautada na diversidade e não num modelo específico à deficiência. Desse modo, é possível que sejam proporcionadas condições adequadas à aprendizagem, decorrentes de estratégias e metodologias elaboradas a partir dessa diferença. Com base nesses princípios, o Projeto Roma fundamenta-se nas teorias de Habermas, Luria, Vigotsky e Bruner. (MELERO, 2003; VOIVODIC, 2011).

Citado por Melero (2003), Habermas, desenvolve o conceito de Ação Comunicativa, cuja teoria defende que todos participantes de um determinado grupo envolvidos em um estudo, tem liberdade para expor suas opiniões de forma crítica, refletindo e questionando seus próprios planejamentos, de modo a fluir o diálogo e a comunicação. Por conseguinte, ao se apropriar dessa teoria, o Projeto Roma proporciona a interlocução entre os agentes de uma comunidade que vive em constante aprendizagem por meio do diálogo quando todos participam, contribuindo de alguma forma com a investigação e com a ação.

Luria (2012) formulou conceitos sobre os processos cerebrais que permitem ao homem a transmissão de sua experiência com base na linguagem oral. Dessa forma, contribui com a neurologia dos processos cognitivos porque traz importantes contribuições no sentido de esclarecer que o desenvolvimento humano não está atrelado a questões puramente biológicas. Portanto, o cérebro e contexto não podem ser vistos isoladamente, uma vez que sua organização se dá por uma série complexa de redes neurais que vão se formando com base nas experiências concretas dos seres humanos, o que é reforçado pelo conceito de Sechenov, citado por Rahmani (*Apud* SILVA, C., 2012) de que a atividade cerebral está relacionada a correntes elétricas e a composição química do tecido nervoso. De acordo com essa contribuição as práticas educativas deverão estar pautadas na ligação com o meio ambiente para que, assim, se possa chegar ao Sistema Nervoso Central, provocando seu desenvolvimento. Daí a importância dos pais, professores, equipe multidisciplinar, mediadores desenvolverem ações educacionais que não sejam isoladas desse contexto, aproveitando as interações de forma qualitativa.

A concepção sociohistórica adotada no âmbito do Projeto Roma, tem seu norteamento nas contribuições das teorias de Vigotsky, cuja ideia principal é associar o desenvolvimento da criança efetivada pela aprendizagem nos contextos historicoculturais. Seus estudos sobre a psicologia cultural tem como fundamento que a aprendizagem e o desenvolvimento, mesmo estando estritamente relacionados, são processos independentes,

mas que não podem ser explicados separadamente. A aprendizagem, conforme apresentada por Vygotski (2012), constitui-se em um processo puramente exterior e sua correta organização conduz ao desenvolvimento mental da criança. Nesse sentido, esse desenvolvimento não poderia desenvolver-se independente da aprendizagem.

Ainda de acordo com Vygotski, essa aprendizagem leva ao desenvolvimento quando através da mediação, seja social ou instrumental, ocorre uma ação objetivada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha, zona de desenvolvimento real e o que ela faz sob orientação de um adulto ou de colegas, zona potencial. Essa questão exige que o mediador tenha domínio de conhecimentos a respeito da síndrome, do contrário ficará limitado ao real da criança, impedindo que ela alcance seu desenvolvimento cognitivo. Nesse caso, a aprendizagem deixa de ser fonte de desenvolvimento porque atua simplesmente no que a criança já consegue fazer sozinha, tornando-se assim desnecessário qualquer investimento nessa área por não ser compreendida como processo essencial para o desenvolvimento.

A contribuição dos estudos de Bruner, citado por Melero (2003), e adotada no Projeto Roma, busca a compreensão de que a educação é um processo constante de culturalização, quando as crianças passam a desenvolver a linguagem através das interações sociais. Em razão de que a criança vivencie seus primeiros momentos de vida no contexto familiar, vivenciará as primeiras experiências com os pais, quando vão se construindo esquemas denominados, pelo autor, como “formatos de ação conjunta”, nos quais os filhos são levados a realizar tarefas mais fáceis, ao passo que os pais as mais difíceis. São os andaimes, através dos quais a família, principalmente a mãe, disponibiliza à criança ajuda primordial ao seu processo de aprendizagem.

Destaca-se ainda, a importância da linguagem como instrumento fundamental nesse processo de interação entre as mães e os filhos, num primeiro plano e Escola, num segundo. Esta dinâmica vai possibilitando a construção do conhecimento, enriquecendo os processos culturais, bem como a autoestima, concebendo cultura de forma dialética, quando se apresenta em constante elaboração e reelaboração da própria cultura.

Fundamentado nessas teorias, o Projeto Roma evidencia a importância dos processos de mediação entre os agentes envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, como os pais e professores que buscam alcançar o

desenvolvimento cognitivo de qualquer dessas crianças. Esses processos são essencialmente priorizados no Projeto Roma que, ao conceber as escolas como espaços heterogêneos, defende que se deve desenvolver um trabalho solidário e cooperativo, com a participação da família, para que assim, possam melhorar substancialmente as relações sociais, potencializando o processo de ensino de todos os alunos, levando em conta as particularidades da deficiência, no sentido de uma nova concepção sobre a relevância da aprendizagem como condição e meio para o desenvolvimento dessas crianças. Além da mediação, este Projeto usa ainda como estratégia para a aprendizagem os Projetos de Investigação, que são elaborados a partir da identificação de situações-problemas elencados nos diagnósticos e avaliação de cada caso e seu contexto, realizados com os alunos as famílias e escolas, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação.

## **2.1 Etapas que constituem a execução do Projeto Roma: os projetos de investigação**

Ao longo da experiência com execução do Projeto Roma, na Espanha, ao longo de 10 anos, o mesmo foi executado em duas etapas, sendo a primeira que compreendeu toda a execução do projeto, desde sua concepção até a apresentação dos resultados finais. Após, sua conclusão os envolvidos nessa fase, avaliaram que se poderia reaplica-lo para outras famílias, para o que seria necessário novo financiamento, o qual foi negado pelo Ministério da Educação Espanhol. Diante da negativa do governo, as famílias buscaram outras fontes de recursos por meio de colaboradores, permitindo dessa forma o andamento do projeto Roma na Espanha e em Roma. Por esse motivo e, tendo em vista o tempo exíguo para o andamento de nossa proposta de pesquisa, daremos enfoque apenas à primeira etapa do Projeto Roma, conforme destacamos abaixo:

A etapa 1 (1992/1997), constitui-se nos primeiros cinco anos de execução do Projeto que ao final do segundo ano, foi avaliado positivamente, ao identificar o compromisso de todas as pessoas envolvidas. Nesse mesmo período, após reunião entre os investigadores de Roma e de Málaga para elaboração, análise e avaliação do documento base, foi feita a identificação das famílias, professores e dos mediadores com posterior reunião entre estes para apresentação do projeto em suas características básicas, assim como de sua metodologia. Após apresentação, definiu-se os papéis que cada participante desempenharia durante sua execução (mediador, coordenador do projeto, as mães e pais e professores), definindo o calendário de reuniões periódicas a cada dois meses. Uma vez

definidas as famílias participantes, elabora-se um diagnóstico para avaliação de cada caso e de seu contexto, planejando uma proposta de plano de trabalho a ser desenvolvida no contexto familiar e no escolar. Em seguida, ocorrerá a elaboração e execução de projetos de investigação que deverão estar ligados ao diagnóstico realizado, considerando-se os diferentes contextos, estudos de caso, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação. Antes dos resultados finais, deverá ser realizado uma reunião com todos da equipe para análise e crítica dos resultados parciais e, por fim cada família recebeu um informe da avaliação de cada estudo de caso.

Nos três anos seguintes, ao iniciar as atividades, recorreu-se à avaliação final dos anos anteriores, identificando-se que muitas famílias iniciaram sua participação no Projeto durante seu andamento, o que gerou um desnível de compreensão do mesmo por essas famílias. Tal situação foi incorporada no planejamento das ações desse último período. Desse modo, formou-se dois grupos, sendo o primeiro o grupo avançado, composto pelas famílias participantes desde o início e os demais que compreendem a filosofia do Projeto. E, o segundo grupo denominado extensão, composto pelas famílias que ainda não dominavam os fundamentos e os professores que desejavam conhecer o Projeto Roma.

A partir daí realizaram-se reuniões individuais dos casos concretos, quando estabeleceram metodologias concretas para o trabalho com esses casos. A proposta, nesse caso, era elaborar informes específicos de cada caso e desenvolver organograma com fichas para controle de frequência, encaminhados pelo coordenador para a escola e família por meio de carta-informe. Essa etapa finaliza com reuniões das equipes e grupos para avaliação das atividades, momento de intercâmbio e reflexão, identificando as dificuldades e buscando de possíveis soluções em relação a execução do Projeto. E por fim, uma reunião geral para proposta de trabalho para o ano seguinte.

Um dos pilares do Projeto Roma constitui-se na elaboração e execução dos projetos de investigação. Esses projetos caracterizaram-se pela flexibilidade, por admitirem mudanças, variações e novas ideias, mas devem seguir, em sua efetivação, os seguintes princípios de ação: Assembleia Inicial; Plano de Ação, Ação e Assembleia Final. É importante ressaltar que cada Projeto deverá levar em conta, em seu planejamento, as características e particularidades de cada família e escola.

A Assembleia Inicial caracteriza-se pela socialização do conhecimento prévio que cada um do grupo tem sobre o tema em questão ou a situação-problema que está gerando obstáculo à aprendizagem da criança com síndrome de Down cuja família ou escola faz parte do grupo. A partir desse diálogo, quando se expressam as dúvidas, levantam-se questões e chegam ao problema, os participantes planejam as estratégias adequadas para se chegar às respostas dos problemas. Isso representa o que o grupo planeja, tanto para a aprendizagem específica quanto para a aprendizagem genérica, que proporcionará a solução da situação-problema.

O segundo momento constitui-se na Ação, que representa colocar em prática o que foi planejado como estratégia para solução do problema discutido, ou seja, executar o Projeto de Investigação, quando serão definidos os papéis de cada um do grupo para sua realização.

A finalização do Projeto de Investigação leva todos do Projeto Roma à Assembleia Final ou Avaliativa, quando, por meio de um procedimento democrático, cada um coloca de que forma atuou no desenvolvimento desse projeto, desde sua origem de investigação até à análise das mudanças e permanências quanto ao que se propunham investigar e principalmente, se o resultado do que foi trabalhado conseguiu potencializar o contexto para que a criança siga aprendendo.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

A análise a que se propõe essa pesquisa fundamentou-se no formato de uma pesquisa qualitativa, com metodologia técnico-operacional da pesquisa-ação, numa modalidade socialmente crítica, cuja base analítica será fundamentada no método dialético.

A pesquisa-ação proporciona a interlocução entre os participantes da pesquisa. Este aspecto possibilita ao grupo a oportunidade de fazer uma reflexão sobre suas práticas como professores, gestores, pais e técnico pedagógicos, assim como sobre a qualidade das ações desenvolvidas no espaço onde a pesquisa foi realizada, de maneira que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2012, p.20).

Nesse sentido, a fundamentação analítica no método dialético, em sua modalidade socialmente crítica, atua na forma como a Família e a Escola estão percebendo as limitações impostas pelo modo de ver e agir dominante do sistema capitalista. Tal método possibilita que pela análise e reflexão, encontrem-se caminhos numa ação conjunta que superem essas limitações, que se mostram tão injustas e prejudiciais quanto transformar a Escola em espaço cada vez menos inclusivo. (TRIPP, 2005). Cada sujeito, na interação com o outro, pode compreender a mobilidade que existe na sociedade e, portanto, conhecedor de sua potencialidade em promover transformação, mesmo porque constitui-se em agente de sua própria história.

Segundo Pimenta (2005), o importante é que essa pesquisa, ao seguir a metodologia da pesquisa-ação, permite aos sujeitos envolvidos tornarem-se ativos, participantes no planejamento e execução das ações. Neste caso, a Família e Escola constituem um grupo que, apesar de desempenharem papéis distintos, têm objetivos e metas comuns, e no caso dessa pesquisa a questão da aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down, relacionada à transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais, como resultado direto do estudo dinâmico dos problemas, das decisões tomadas nos encontros, assim como das ações e conscientização dos reais obstáculos ao processo de inclusão.

Nessa concepção, a investigação a que propôs, faz parte de uma política de transformação que coaduna interesses e valores dos pesquisadores e grupos interessados, não só na investigação em si, mas também na ação. Neste aspecto reside o ponto relevante, que é tornar-se útil à ação de pessoas simples, de populações desfavorecidas e exploradas (THIOLLENT, 2012), que passam a ter o poder de decisão na busca pela transformação de uma dada realidade.

Portanto, a fundamentação analítica busca o processual, o movimento onde a dialética da totalidade concreta não tem a pretensão de conhecer todos os aspectos da realidade, porque não é um método que se propõe exauri-la, de modo a criar um quadro total de seus aspectos e propriedades. É a teoria da realidade que a vê como concreta, que possui sua própria estrutura, que se desenvolve e, que se vai criando. Assim, a totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento real é seu desvendamento como processo indivisível, com seu lugar histórico na sociedade onde o que se busca vai além do fenomênico. (KOSIK, 2002).

Mergulhar na essencialidade da Escola para além do fenomênico será proporcionar, por meio do conhecimento do Projeto Roma, à escola-campo e às famílias dos alunos com síndrome de Down nela matriculados, um entendimento do que fazem e porque fazem, com base na metodologia da pesquisa-ação. Essa metodologia proporciona os meios necessários para que os professores e a família se tornem protagonistas da educação das crianças, aprendendo a buscar estratégias para superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, de modo que não se achem sós na análise e na reflexão sobre que procedimentos deverão adotar para melhorar os contextos educacionais e familiar. Portanto, a relevância dessa metodologia consiste em oferecer à família e a escola a condição de investigadores de suas próprias realidades e agirem, no sentido de encontrar solução conjunta para os problemas encontrados.

Nesse ponto, Thiollent (2012) destaca que o diferencial desta metodologia é que seu planejamento não combina com uma sequencia rígida de fases, porque os procedimentos adotados dependerão da maneira como o grupo busca investigar a situação. Para tanto foram adotados como norteadores dessa pesquisa os fundamentos desse método para desvendar os problemas em torno das temáticas relacionadas ao Projeto Roma, que contemplam a relação de cooperação entre Família e a Escola, numa abordagem flexível e

livre quando possibilitam a tomada de consciência, pelos agentes, dos problemas existentes que interferem na aprendizagem das crianças com síndrome de Down.

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

Com base nos objetivos propostos para esta pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados são no sentido de cumpri-los ao iniciar o projeto de pesquisa “Conhecendo o Projeto Roma: uma alternativa para aprendizagem de crianças com síndrome de Down” na escola-campo (integrante da rede municipal de ensino de Macapá). O que contribuiu para que este projeto fosse desenvolvido nesta escola foi, primeiramente, por constar em sua matrícula aluno(s) com síndrome de Down, nas séries iniciais e o fato da referida escola fazer parte, como pioneira, do processo de implantação do projeto de “Escola inclusiva”, possibilitando dessa forma uma maior compreensão da importância de um projeto alternativo de educação para a aprendizagem de crianças com síndrome de Down. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuam no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno(s) com síndrome de Down, equipe multiprofissional da escola e, os pais das crianças com síndrome de Down matriculadas e frequentando regularmente as aulas.

O primeiro contato com a escola ocorreu por ocasião da palestra ministrada pela profa. Dra. Marinalva Oliveira, na ocasião coordenadora do Núcleo de Educação e Cultura, da Universidade Federal do Amapá, abordando a temática de escola inclusiva, no mês de agosto de 2013. Este fato proporcionou momento de diálogo sobre a implantação na escola-campo, do “Projeto escola inclusiva”, quando aconteceu também a apresentação da equipe multiprofissional que desenvolveria atividade na escola. Estavam presentes professores, coordenação pedagógica, diretora da escola, equipe multiprofissional, a Secretária de Educação do Município de Macapá, a Chefe da Divisão de Educação Especial, também do Município, além de pesquisadores na área da síndrome de Down, sob a coordenação da Profa. Dra. Marinalva Oliveira.

Nessa ocasião, a Escola diante da provocação em participar como campo de pesquisa nessa área, por meio de sua direção e representantes da Secretaria Municipal de Educação dispôs o contexto escolar para realização desta pesquisa científica. Logo em seguida adotaram-se os procedimentos necessários, momento no qual houve a formalização para a realização da pesquisa.

Efetivada a formalização, iniciou-se o contato com a equipe técnica para proceder ao conhecimento com o Projeto, abrindo canais de diálogo para fases posteriores, como a formação do grupo que participou da pesquisa, num total de seis participantes e a mediadora (pesquisadora). Em seguida foi realizado o contato individualmente para a participação na pesquisa, quando se obteve o aceite de duas professoras do ensino regular, duas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, a família de um aluno com síndrome de Down, representada nos encontros pela mãe. Todos os que se comprometeram em participar, assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

O primeiro encontro aconteceu no dia 10 de outubro de 2013 para a apresentação ao grupo do Projeto de pesquisa: objetivos e metodologia (ANEXO A). Nesse primeiro encontro foi identificada a ausência de uma das professoras do ensino regular, da família dos dois alunos com síndrome de Down e da coordenadora pedagógica, mesmo tendo sido informados individualmente, em tempo hábil, sobre, a data, a hora e o local do referido encontro. Todos os faltosos, à exceção de uma das famílias, foram contatados, via telefone e com apoio de uma das professoras do AEE, novamente para a mesma apresentação para evitar o desnível no entendimento da filosofia do Projeto. Porém, em função da dificuldade em compatibilizar agenda daqueles que estavam ausentes no primeiro encontro, realizou-se a apresentação de forma individualizada. Para a professora do regular foi feita no dia 14 de outubro de 2013; nesse mesmo dia, para a pedagoga, realizada em forma de diálogo. Já para a mãe do aluno, que não se dispôs a ir à escola, desloquei-me até o seu local de trabalho no dia 15 de outubro de 2013. Ao final desse primeiro encontro foi agendado o segundo.

Nos dias 23 e 30 de outubro de 2013 realizaram-se os encontros, para apresentação do Projeto Roma (ANEXO B), na sala do Atendimento Educacional Especializado, aos quais estiveram presentes parte do grupo (professoras do AEE e uma professora do regular). Novamente houve a ausência da coordenação pedagógica, da mesma professora do ensino regular e da família de um dos alunos. Nesse encontro, após a apresentação do Projeto Roma, iniciou-se um processo de diagnóstico espontâneo por parte do grupo, no qual se identificaram os contextos que dão origem às dificuldades na aprendizagem das crianças com síndrome de Down na escola-campo.

Em razão da ausência de parte do grupo ao encontro, novamente foi realizada apresentação individualizada do Projeto Roma aos faltosos, de acordo com a agenda de

cada um. Também foi feita a socialização dos resultados do diagnóstico que se realizou no encontro com os demais. Foi informado a cada um, que o diagnóstico, constituiu-se numa construção coletiva e, que por esse motivo, não se permitiria alterações das informações levantadas.

Diante da dificuldade encontrada para reunir todo o grupo, adotou-se como estratégia, a complementação das informações levantadas, por meio do desdobramento de questões norteadoras frente a elementos novos. Tais complementações ocorreram, conforme orientação do grupo, de forma individual com a pesquisadora. Nessa fase foi possível constatar que a coordenação pedagógica e a família de uma das crianças se eximiram de participar da pesquisa, que conforme já citado, ainda não haviam frequentado nenhuma das reuniões.

Os passos anteriores desenvolvidos fundamentam-se nas contribuições de Tripp (2005), ao explicar sobre o ciclo da pesquisa-ação, quando não se pode pensar na superação de problemas que dificultam o desenvolvimento de certas atividades sem antes identificá-los, sendo necessário conhecer o contexto para assim agir sobre ele.

Os procedimentos se efetivaram com as discussões sobre o Projeto Roma. Os participantes da pesquisa, à medida que entravam em contato com a teoria desse Projeto, iam identificando questões existentes no contexto escolar que se constituíam em problemas para o processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down, ao mesmo tempo em que indicavam estratégias para solução desses problemas.

Com base no que foi vivenciado e dialogado pelo grupo durante os encontros sobre o Projeto Roma, em razão das ausências, notou-se que o maior obstáculo estava na dificuldade em reunir todos num único momento para dialogar. Logo, quando não se consegue desenvolver uma conversa para analisar os problemas que constituem barreiras para o processo de inclusão, não haverá ambiente para cumprir ao objetivo proposto. Portanto, foi constatado pelo grupo que existe a clara necessidade de se trabalhar a relação escola/família, sendo uma das formas a adoção de momentos de estudo. Foi destacado ainda, que um dos problemas mais evidentes, sobretudo pelas professoras do AEE e do ensino regular, relaciona-se às excessivas e constantes faltas à escola do aluno com síndrome de Down.

Os momentos de estudo seriam usados com estratégia, planejada pelo grupo, para conduzir a uma aproximação entre os participantes da pesquisa, proporcionar momentos de produção de conhecimento e, principalmente trazer a Família para o contexto escolar. Em seguida, escolheram-se as temáticas e quem poderia mediar no grupo esses estudos. A pesquisadora ficou encarregada de contatar os mediadores e agendar os dias com cada um. As professoras ficaram responsáveis pelo agendamento de um espaço na escola para acontecer o estudo, além de distribuir os convites. Como a escola-campo vivia um momento de implantação de “escola inclusiva” resolveu-se estender o convite a outros professores que tivessem interesse nas temáticas que seriam discutidas: Estigmas e representação Social, A importância da Teoria sociohistórica para a aprendizagem (ANEXO C) e a Família e a Escola no Projeto Roma (ANEXO D). Só participaram aqueles que faziam parte do grupo participante da pesquisa.

Esse cenário apresentado constitui o momento fundamental para a integração e desenvolvimento, no Projeto Roma, dos Projetos de Investigação como estratégia de resolução de problemas identificados durante as discussões. Esses problemas representam entraves ao processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down. Nesse sentido, desde as reuniões do grupo em que se discute o Projeto Roma, se realiza o diagnóstico do contexto familiar e escolar e se estabelecem estratégias como os Projetos de Investigação, se está vivenciando o Projeto Roma. Porém, pelo fator tempo, os encontros resumiram-se ao estudo deste Projeto, a fim de conhecê-lo de forma mais aprofundada, tal como sua origem, constituição e principalmente suas estratégias de aprendizagem (a fotografia, Projeto de Investigação, mediação e relação entre família e escola), momentos em que surgiram questionamento quanto à possibilidade de experienciá-lo na escola-campo.

Na pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2012, p. 76), pesquisadores e participantes desenvolvem processo de aprendizagem pela investigação e discussão de possíveis ações quando seus resultados geram novos conhecimentos, assim,

A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo. Em alguns casos, a aprendizagem é sistematicamente organizada por meio de seminários ou de grupo de estudos complementares e também pela divulgação de material didático.

Colocando em prática a estratégia acima mencionada de formarmos grupo de estudo, no dia 03 de dezembro de 2013 aconteceu o primeiro momento de formação, quando se fizeram presentes as professoras do AEE, do Ensino Regular de criança com síndrome de Down, a mãe de um dos alunos com síndrome de Down, a terapeuta ocupacional e a cuidadora da escola. O estudo foi sobre “Estigmas e Representação Social”, com a mediação de Geovane Tavares, graduado em Ciências Sociais, atualmente exercendo a função de técnico da Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Município de Macapá. Geovane Tavares fez uma apresentação em *PowerPoint*, numa interação com o grupo, com bastante diálogo.

O segundo momento de estudo, com a temática “A Família e a Escola no Projeto Roma”, aconteceu no dia 11 de dezembro de 2013, quando a mediação foi feita por Roseli Cordeiro que, estará desenvolvendo esta pesquisa de Dissertação de Mestrado, naquela escola-campo. Estavam presentes as professoras do AEE, uma professora do ensino regular, a terapeuta ocupacional e a mãe do aluno com SD. Na ocasião foi realizada uma apresentação em *PowerPoint*, quando a mediadora ia estabelecendo diálogo com os participantes. Durante esse diálogo, à medida que conheciam como se dava a relação entre escola e família, no Projeto Roma, os participantes identificavam situações concernentes a essa questão, em sua realidade escolar, segundo consta no Anexo D.

Para finalizar, o terceiro momento de estudo aconteceu no dia 17 de dezembro de 2013, Joseane Salheb, pedagoga, que estava desenvolvendo suas funções como Coordenadora da Divisão de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Município de Macapá. Na oportunidade mediu um momento de diálogo, com apresentação em *PowerPoint* sobre a importância da Teoria Sociohistórica para a aprendizagem, conforme anexo C. Nela participaram apenas uma professora do ensino regular, uma professora do Atendimento Educacional Especializado, quatro professores que não são da Escola e foram a convite da pesquisadora e da mediadora Josiane Salheb.

A coordenação pedagógica não participou em nenhum desses momentos, mesmo tendo sido convidada diversas vezes. Referindo-se à participação da equipe multiprofissional, o contato foi efetivado com a assistente social e a terapeuta ocupacional, onde apenas essa última participou dos estudos. Em relação aos demais profissionais da equipe multiprofissional, a pesquisadora não obteve contato durante a execução da

pesquisa, mesmo depois de reiteradas incursões nos diferentes turnos de funcionamento da escola-campo.

A avaliação dos encontros, pela dificuldade de reunir todos, foi realizada por entrevista semi-estruturada, em fevereiro de 2014, quando se buscou identificar questões, surgidas durante o estudo sobre o Projeto Roma, que pudessem levar os participantes a considerá-lo como alternativa inovadora frente aos conflitos no contexto da escola-campo.

Vale ressaltar que as pessoas que aparecem nos encontros de estudo que não foram mencionados como participante da pesquisa é porque esses momentos foram abertos a quem tivesse interesse em participar. Isso não significa que, a partir disso, passassem a constituírem-se sujeitos dessa pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Formação/ Curso</b>	<b>Especializa ção</b>	<b>Experiência no magistério</b>	<b>Experiência com alunos com SD</b>	<b>Atividade que desenvolve</b>
<b>PAEE-1</b>	Ciências Sociais	Prática pedagógica para pessoa com deficiência e AEE	9 anos com crianças com outras deficiências	Primeiro ano	Profa. AEE
<b>PAEE-2</b>	Ciências Sociais	Educação Especial Inclusiva	9 anos	Primeiro ano	Profa. AEE
<b>PR-1</b>	Pedagogia	-	5 meses	5 meses	Ensino Regular-2º ano
<b>PR-2</b>	Pedagogia	-	16 anos	2 anos	Ensino Regular-1º ano
<b>M</b>	Pedagogia	Educação Especial	-	-	Profa. AEE
<b>TO</b>	Terapia Ocupacional				Terapia Ocupacional

fonte: elaborado pela pesquisadora

PAEE-1: Profa. do AEE 1; PAEE-2: Profa. do AEE 2; PR-1: Profa. Regular 1; PR-2: Profa. Regular 2; M: mãe de aluno com SD; TO: Terapeuta Ocupacional

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para análise das informações empíricas, utilizou-se as categorias a partir dos resultados obtidos no encontro do grupo sobre o Projeto Roma já que esta pesquisa propôs o conhecimento deste Projeto, na Escola-Campo. Nesse sentido, desenvolveu-se uma análise do resultado da pesquisa, de modo a compreender como o Projeto Roma poderá constituir-se em uma alternativa para superação dos entraves na relação escola/família e na aprendizagem da criança com síndrome de Down.

Na categoria 4.1 desenvolveu-se uma análise de como o Projeto Roma pode contribuir para o fortalecimento da relação entre Escola e Família, vislumbrando a importância do aprender compartilhado, além de verificar nessa sequência como a confiança nas potencialidades da criança com síndrome de Down rompe com os estereótipos.

As famílias que participariam da pesquisa seriam em número de duas, mas pela dificuldade em contato com uma delas e mesmo sua filha não vinha frequentando a Escola já havia bastante tempo, contamos com apenas uma família, na realidade apenas a mãe e com muita dificuldade quanto à sua participação nos encontros.

Na categoria 4.2 foi feita uma abordagem sobre a desarticulação do trabalho desenvolvido na escola-campo, demonstrando a necessidade de um trabalho colaborativo, abrangendo nessa discussão a aprendizagem por meio do diálogo como caminho para uma comunidade crítica, de aprendizagem compartilhada.

Na categoria, 4.3, a abordagem conduzirá para reflexão da prática no cotidiano escolar a partir do conhecimento do Projeto Roma.

### **4.1 A relação Família/Escola num aprender compartilhado**

Durante a execução da pesquisa os participantes notaram que a falta de conhecimento sobre a deficiência, associada à ausência de relação entre a Família e Escola e na própria escola, leva ao descrédito das possibilidades de aprendizagem da criança com síndrome de Down, deixando de proporcionar um ambiente de qualidade, conforme pode ser percebido segundo a PAEE-1:

*a família que muitas vezes ignora a capacidade do aluno, o aluno vai pra escola quando quer, ou a família quer resolver um problema e deixa o aluno lá na escola para poder sair.*

A fala da professora refere-se ao comportamento da família, mas, considera-se extensivo à Escola, pois a explicação dessa situação decorre, segundo Vygotski (1983, p. 142), das concepções em que o olhar a criança a partir de sua deficiência, do déficit, das limitações, condiciona a um ambiente que não estimula. Pelo contrário, que conduz a criança a situações negativas de aprendizagem, acentuando ou agravando ainda mais a deficiência primária. Isso leva as famílias a uma condição de resignação, limitando-se apenas aos aspectos negativos, não fazendo nada para mudá-los. Isso pode ser confirmado com a fala da M:

*[...] e nós temos que entender também o lado dele, a criança às vezes não quer mesmo fazer os trabalhinhos dela, mas nós temos que entender e aguardar para fazer em outro momento, precisamos ter paciência, às vezes ele pega o caderno e fica riscando, então para ele a atividade está sendo feita.*

Essa fala demonstra uma concepção sobre o desempenho na atividade escolar que não difere muito do que se costuma ouvir em outras situações onde se tem inclusas crianças com síndrome de Down, tanto de pais quanto de professores, que perpassa pela limitação do trabalho educativo ao que a criança consegue fazer sozinha, ou seja, deixando de atuar na zona de desenvolvimento proximal dessa criança. (SILVA, M., 2011; RODRIGUES, 2011; PACHECO; OLIVEIRA, 2011). Mas, família e escola sentem-se limitados em desenvolver tal intervenção, na maioria dos casos, pela falta de conhecimento teórico que embasa as relações pais/filho/professores no sentido de promover e possibilitar aprendizagem, o que seria primordial porque:

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a madurecer e a se desenvolver. [...] propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKI, 2007, p. 98).

Esses conhecimentos, se desenvolvidos dentro do contexto familiar e escolar, possibilitarão uma intervenção de qualidade que leve em conta as características específicas da criança, além de romper com a concepção pautada no paradigma clínico médico. A compreensão do desenvolvimento de uma criança com deficiência a partir de um determinismo biológico leva a família e a escola a desacreditarem nas influências do

meio social no processo de aprendizagem, reduzindo a percepção de seu comportamento, conforme ressaltado por PAEE-1 quanto à participação da família nesta pesquisa:

*A questão da família que foi bastante útil, porque ainda é um entrave muito grande para a gente, no caso do aluno com SD ainda é um problema constante que eu não sei mais por onde resolver, se é por meio do conselho tutelar, a secretaria já procurou a mãe, já fez umas cobranças, porém eu acho que ainda precisa mudar muito a questão da concepção da família, principalmente da mãe que não enxerga no filho a possibilidade de um crescimento, de que a criança possa aprender algo, a mãe tem a ideia que a criança é criança para sempre.*

A família, por não ter conhecimento sobre o trabalho com os estímulos necessários para a aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, passa a comportar-se como ora relatado, deixando de acreditar na potencialidade de aprendizagem de seu filho e acima de tudo, desconhece que, nas relações de interações com meio, o organismo tem a capacidade de se reorganizar, criando mecanismos de superação dos limites impostos pela deficiência, quando possibilita outras formas de aprender e assim alcançar o desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1983). O resultado desse quadro é a ausência da criança na escola, atitude que demonstra a falta de credibilidade na aprendizagem dessa criança pela família, o que fica evidente no desabafado das professoras PAEE-1, PR-1 e PR-2, respectivamente:

*e o aluno, tem faltado [...] o aluno já não vinha nem pra o atendimento a tarde aí eu passei pra manhã pra ver se eu pegava ele de manhã e mesmo de manhã ele não vinha.*

*Eu levei eles pra um passeio na Floriano no dia da árvore, eu liguei pra mãe e ela não levou ele que eu ia trabalhar planta, caule, raiz, fruto, folha, tudo bem pertinho, coloquei um pano branco e começamos a debater sobre o lixo, preservação do meio ambiente, senti muita falta do aluno, tem atividades que são fundamentais pra ele, mas a mãe dele não leva.*

*O que tá acontecendo nesse momento é a ausência do aluno e não as dificuldades com relação ao meu trabalho porque eu me dedico muito.*

A situação relatada pelas professoras reitera a dificuldade que a criança tem enfrentado no dia-a-dia para o desenvolvimento da aprendizagem. Tal comportamento de ausência da família refletiu também no não envolvimento no Projeto Roma. Um exemplo que explicita bem essa situação é o caso concreto que ocorreu com o Projeto Roma, na Espanha, onde muitas famílias o procuraram com o intuito de, em sua maioria, buscar receitas que mostrassem como exatamente teriam que lidar com seus filhos com síndrome de Down. A negação ao que procuravam afastou-as do Projeto, resultando em seu

desligamento. No caso da escola-campo, a família não manifestou interesse em participar ativamente do Projeto, por considerar apenas como uma tarefa adicional, para a qual não dispunha de tempo. O que pode ser reafirmado conforme depoimento de PAEE-1:

*[...] quando estava ainda, no dia que veio, era o tempo todo olhando para o celular dizendo que tinha que ir embora, depois tu me diz, não, depois tu me diz, o interesse maior era dela entendeu. [...] Quando se propôs em fazer os projetos dentro daquela proposta do projeto Roma, da gente trazer o menino né, mais pra perto, não foi possível por conta das faltas, então eu acho que se a família tivesse acompanhado, tivesse levado a sério, seria diferente, seria possível ter feito um trabalho melhor.*

É importante destacar a postura da mãe em relação à pesquisa, deixando bem claro, conforme destaca a professora, que não se trata de responsabilizar a família pelas dificuldades apresentadas pela criança, mas da percepção de que não houve empenho dessa família em compreender de fato como a proposta em discussão poderia contribuir com sua prática no sentido de estar amenizando as dificuldades de aprendizagem de seu filho.

O envolvimento com a atividade possibilitaria novas experiências, a exemplo da participação posterior em um grupo de estudo, como fizeram as famílias no Projeto Roma, em sua concepção original, cuja metodologia oferece a oportunidade de se compartilhar problemas vivenciados no dia-a-dia, elaborando ações em conjunto para solucioná-los e assim, tomar consciência de que qualificando o meio, pais e mães promoverão melhoras em suas vidas e de seus filhos e acima de tudo, mudarão suas concepções acerca da deficiência. Desse modo, buscarão estratégias que irão oportunizar o desenvolvimento de novas formas de interação, ao mesmo tempo em que, acreditarão mais nas potencialidades de seus filhos, possibilitando sua inclusão nas tarefas familiares. (MELERO, 2003; VOIVODIC, 2011).

A problemática existente no âmbito familiar, em muito se assemelha ao que ocorre na escola quanto à concepção de aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, sendo refletidas em relação às atitudes quanto às oportunidades que lhes são oferecidas. Logo, segundo a PAEE-1:

*O que dificulta é o despreparo do professor, compromisso, responsabilidade, aceitação, a escola também, quando falo escola digo o gestor pedagógico, a comunidade escolar como um todo [...] dele não encontrar estratégia pra chegar naquele objetivo proposto para o aluno [...]. O aluno que tem autismo, a professora não veio e mandaram o aluno de volta, o pai ficou revoltado e com razão porque todas as*

*crianças foram divididas nas outras turmas e só o filho dele voltou pra casa, então a escola não está preparada e se questiona muito a questão de que precisa de formação, capacitação isso é questão de humanidade.*

Conforme exposto pela professora, não há na Escola uma preparação que permita desenvolver um trabalho objetivamente voltado à aprendizagem dos alunos com deficiência, pois quando da falta da professora, seus alunos comuns foram redistribuídos em outras turmas, ao passo que o aluno com autismo foi mandado de volta pra casa. Essa questão perpassa, principalmente, pela necessidade de formação de todos que trabalham na escola, em cujo espaço a ausência dessa formação interfere, visto que ainda não conseguiu direcionar um esforço quanto se trata de crianças com deficiência. A atitude da Escola revela a forma velada existente, porém não assumida, de estereótipo em relação à criança.

É notório que a Escola, ao enfrentar o obstáculo caracterizado pela exigência de desempenho de seus alunos, não dispõe dos meios necessários para oferecer um ensino organizado, de modo a atender às singularidades das crianças. Essa situação faz com que a responsabilidade na busca dos meios necessários a superar tal obstáculo seja assumida pelo professor como sua, por não se sentir preparado para lidar com tal situação. Portanto, na busca de resultados que se baseie na uniformidade, a escola desenvolve a prática da meritocracia, mesmo porque ela própria não está desvencilhada de uma disputa maior por mérito. (FRIGOTTO, 2010).

Esse sentimento, não por acaso, é provocado pela ineficiência do Sistema Educacional que atribui essa responsabilidade à Escola, que por sua vez, precisa dar conta de tantas funções e cobranças. Diante disso, cada vez mais esta instituição afasta-se da possibilidade de uma maior aproximação com as famílias de seu alunado, condição tal imposta por um sistema que visa à produção, por meio da qualidade total do trabalhador. Para tanto:

*Pela lógica linear do ‘adaptar-se à realidade’, a escola tende a tornar-se uma espécie de bruca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 179).*

Essa pressão toda recai diretamente sobre os professores, que sobrecarregados, sentem-se impotentes diante dessa realidade. Isto reflete na execução de um trabalho sem planejamento, sem articulação e isolado, que se desenvolve na contramão do que deveria ser um trabalho colaborativo, acentuando ainda mais os problemas que dificultam o

processo de inclusão, porque passa a ser desenvolvido de forma fragmentado, tanto na relação escola e família, quanto dentro da própria Escola, com um jogo de responsabilidades resultando na exclusão das crianças que não conseguem se encaixar nos padrões de normalidade ditados pela sociedade e absorvidos pela Escola, o que se evidencia na verbalização da PAEE-1:

*Pra gente dá um retorno para a escola precisa, mas quando você não dá esse retorno fica difícil, e a nossa foi essa, a assistente social sabia que o aluno com SD faltava muito, tanto que quando chegou a equipe a gente pensou que ia deixar de sobrecarregar tanto, e às vezes a gente era o pedagogo, quando chegou a assistente social a gente deu uma aliviada porque eu pensei que a gente encaminharia para a assistente social, ela chamaria a família para conversar, orientar, mas não foi feito, e foi o que aconteceu.*

Além do que foi já citado, a relação entre escola e família encontra-se tão estranhada que mesmo a profissional que tem um papel institucional de minimamente manter o diálogo, não o faz. A Escola não consegue resolver um problema que apenas intensifica-se, interferindo diretamente na prática do professor, o que o faz tentar resolver. Pela falta de tempo para lidar com diversas questões, falta-lhe habilidade dialógica para realizar uma sensibilização com a família, que passa entender apenas como cobrança por parte do professor, fragilizando ainda mais as relações.

Toda essa situação é gerada propositadamente numa concepção neoliberal, que é colocada como resultado, segundo Gentili (1996, p. 16 e 17) ao analisar “a retórica neoliberal em educação [...]”; da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham”. Coloca, assim, toda responsabilidade dos insucessos nos contextos escolares, sem que seja dada à Escola qualquer condição de qualificar seu ambiente na busca de proporcionar momento de aprendizagem concreta, no sentido de trabalho e educação.

Essa concepção é valorizada dentro do Projeto Roma e por isso discutida durante os momentos de estudo, quando da execução desta pesquisa, demonstrando que o trabalho colaborativo dentro da Escola ainda precisa ser melhor entendido e intensificado, principalmente quando se trata de sua relação com a Família. A relação que sobressai na Escola pesquisada é apenas a de cobrança, como o exposto nas falas a seguir, de M-1 e PAEE-1, respectivamente:

*Percebi a preocupação da escola com as faltas do aluno e uma cobrança rígida e senti que fui julgada pela coordenação pedagógica. Houve momento que senti vontade de tirar o aluno da escola. Algo assim que senti que era uma cobrança sem nexos. Só cobrar mesmo.*

*[...] Mas mesmo assim, a cobrança que vem da coordenação é muito impositiva, é de forma grosseira, eu sei que é possível a gente falar firme com uma pessoa sem ser grosseira, então eu acho que faltou muito isso da parte da coordenação pedagógica [...].*

Na realidade, a cobrança tem que acontecer, mas é preciso que seja pelo diálogo, quando há uma compreensão do problema de forma conjunta; no caso da escola-campo a ausência da criança nas aulas, e juntos buscarem estratégias para resolverem tal questão. A família não precisa sentir-se acuada diante da Escola porque ambas tem o mesmo objetivo - a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Carvalho (2011) entende que a escola tem que estar direcionada, por meio da organização do trabalho da coordenação pedagógica, para a aprendizagem do aluno, e não ao seu ensino, porque esse fazer coloca esse aluno como sujeito ativo desse processo, tirando-o da relação de passividade com o conhecimento quando se pensa apenas no ensino.

Outro problema relacionado ao que foi discutido e que dificulta a relação com a Família foi o fato de a coordenação pedagógica não ter participado das reuniões do Projeto. Tal participação potencializaria conhecer outras formas de romper com aquele distanciamento, reafirmado nas falas de PAEE-1:

*Então, eu acho que faltou no sentido dessa cooperação entre família e escola, a questão da participação da coordenação pedagógica, porque ela não se fez presente em nenhuma das vezes, foi feito convite, ela assinou e em momento algum ela participou, não teve compreensão do projeto, também não fazia questão de cobrar a família sobre a participação do filho na escola, ela só começou a fazer isso quando a gente, enquanto AEE, começou a pressionar e dizer que nós não íamos mais fazer esse serviço. [...] Até hoje eu não sei qual foi o objetivo das entrevistas com os pais, a M-1 participou, não sei qual foi. Porque disseram que chamariam o AEE para discutir, o professor do regular, mas não foi feito isso.*

Para isso, é imprescindível que a equipe da coordenação pedagógica da Escola tenha um olhar sobre a relação de cooperação com a família que ultrapasse o entendimento de que isso se resume à ausência de conflitos diretos. Chegar a esse estágio exige uma postura, desses profissionais, que extrapole a simples ação de cobrança, exigindo deles uma maior interação com os demais profissionais da Escola, assim como com a família,

algo que, ao que parece não vinha ocorrendo, com base na fala da professora quanto à participação da equipe nesta pesquisa.

Para a superação dessa desarticulação entre os agentes, nos termos ora em destaque, o projeto Roma propõe ações colaborativas, que se iniciam com o aceite por parte das famílias que tenham filhos com síndrome de Down matriculados na escola, a fazerem parte do projeto. A partir de então, elabora-se um diagnóstico, em conjunto, para avaliação de cada caso e de seu contexto, e, após esta fase, planeja-se uma proposta de plano de ação, chamado de Projeto de Investigação, com base no diagnóstico, que deverá ser desenvolvida no contexto familiar e no escolar. Durante o desenvolvimento dessas atividades, foram realizadas reuniões com todos os envolvidos, para análise e crítica das ações enumeradas, o que é realizado com a participação constante de um mediador ou pesquisador vinculado ao projeto Roma (MELERO, 2003).

Essa condição em que Escola e Família, juntas, dialogam sobre os problemas e planejam estratégia que visem melhorar as condições do contexto onde ocorre a aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, possibilita uma melhor compreensão sobre o efeito da chegada dessa criança, tanto no espaço escolar, quanto familiar. Nesse caso, levam em consideração que o nascimento de uma criança com síndrome de Down proporciona uma mudança profunda na vida da família que, num primeiro momento, se vê obrigada a mudar seus projetos de vida, redirecionando suas metas e objetivos que foram planejados minuciosamente para a chegada de um bebê sem deficiência, mas que agora, com deficiência, passará a preencher o primeiro lugar em suas ações e, num segundo momento, veem-se diante do que lhes é cobrado pela sociedade como padrão do bom pai ou boa mãe e, a partir de então, deverão aprender a conviver com a dor que, ao que parece, estará sempre presente diante das atitudes excludentes de uma sociedade organizada dentro dos padrões de beleza e normalidade. (MUNHÓZ, 2003; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006; VOIVODIC, 2011).

Associado a esse pensamento e aumentando ainda mais tal condição, existem as representações sociais que promovem estigmas que levam as famílias e a Escola a descreditarem ainda mais nas possibilidades de aprendizagem dessas crianças.

Esse estigma constitui-se num estereótipo criado socialmente que reduz a pessoa ao seu 'defeito' ou a sua 'desvantagem'. [...] Porém, o estigma imputado às pessoas com síndrome de Down não é apenas com relação ao que é visível em suas características físicas, mas principalmente ao quadro de deficiência mental associado. Essa situação de desvantagem intelectual traz consigo o estigma da inferioridade, da incapacidade, da discriminação. (PIMENTEL, 2012, p. 32).

Essa compreensão acerca da criança com síndrome de Down é resultado de um pensamento trabalhado pela sociedade, sempre com base nos padrões de normalidade. Nesse contexto, escola e família tem um papel crucial em romper com esse quadro de preconceito, mesmo porque constitui-se em uma das consequências do descrédito e de afastamento da criança da escola e somente a confiança em suas potencialidades poderá romper com os estereótipos.

Nesse sentido, escola e instituição familiar precisam estar desafiando essa condição e lutando contra a concepção homogeneizante, que vai ditando as regras com base na compreensão de que “[...] as diferenças humanas são consideradas como defeitos [...]”. (MELERO, 2006, p. 6). Mudar essa realidade não é tarefa fácil, porque implica travar uma batalha contra uma história de segregação, baseada nos estigmas, estereótipos sobre a pessoa com deficiência.

Apresenta-se mesmo involuntariamente, pois a mãe, mesmo demonstrando conhecer a respeito da síndrome, o que foi observado durante os encontros, parece mais aquele conhecimento que consta nos manuais, um tanto fragilizado porque, ao mesmo tempo em que acredita nas possibilidades do filho, tem dificuldade em romper com os estereótipos, conforme se constata na fala da M, a seguir transcrita:

*[...] ficamos muito tristes por essa dificuldade porque ele já tem 11 anos, mas ao mesmo tempo nós entendemos que é devido à síndrome.*

Todas as questões levantadas, seja de forma isolada ou em conjunto tem forte interface com a relação entre escola e família, podendo facilitar ou dificultar a tão almejada aproximação. Dessa forma, não serão os problemas aqui discutidos, resolvidos isoladamente, que reverterão o quadro atual no qual se encontra a Escola. Para tanto, é indispensável que ações colaborativas sejam pensadas e executadas para superação da individualidade por meio da ação coletiva e, por fim, buscar como princípio para nortear tais ações que o todo é muito mais que a soma das partes.

Então, Escola e família necessitam estar conectadas por meio do diálogo, quando se cria ambientes de fala e escuta com o objetivo de instigar a autorreflexão entre todos, o que para Melero (1999, p. 103) significa o momento de olhar para suas convicções e desvencilhar-se de todo conhecimento preconcebido que resulta em olhar as crianças com deficiência de forma negativa, principalmente em se tratando de sua aprendizagem.

Logo, segundo o autor:

Um clima familiar e um clima afetivo da escola, sereno, tranquilo, de aceitação incondicional, com um afeto sentido e manifestado de maneira adequada, constituem o marco apropriado para o desenvolvimento de uma personalidade sana e equilibrada, tendo uma importância essencial em sua vida emocional.

De fato, essa é uma manifestação primordial na constituição de um ambiente favorável à aprendizagem de todas as crianças que frequentam a escola. No caso daquela onde aconteceu a pesquisa esse clima não foi percebido em sua plenitude, como constatado na discussão anterior, principalmente pelos conflitos gerados pela desarticulação no interior da Escola.

#### **4.2 A escola e a necessidade de um trabalho colaborativo**

Durante a apresentação do Projeto Roma para o grupo (participante da pesquisa), na escola-campo, foi relacionada pelos integrantes desse grupo, dentre as questões relevantes, a inexistência do trabalho colaborativo no contexto escolar. Essa condição tem dificultado o alcance de melhores resultados quanto ao trabalho desenvolvido, fazendo com que o isolamento entre as pessoas prevaleça. Em consequência dessa situação, pessoas passam a desenvolver um trabalho desarticulado, relegando o processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando apenas aos professores. Isto que geralmente ocorre, coaduna-se com o citado nas falas de PAEE-1 e PR-1, respectivamente:

*[...] A responsabilidade cabe a uma ou duas pessoas da escola, ninguém mais [...].*

*[...] têm profissionais, mais sinto carência deles na parte suporte didático, pedagógico [...].*

Na primeira fala é citado que são poucas as pessoas que assumem a responsabilidade pela condução da escola. Na segunda, afirma que mesmo existindo os profissionais de apoio técnico, não se identifica esses profissionais na escola para o auxílio

aos professores. Tal situação é decorrente da precarização, da não valorização do trabalho e da escola. Diante desse quadro, fica evidenciada a dificuldade em superar tais situações, não permitindo a formação de um ambiente estável para uma convivência que possibilite resolver os conflitos, exigindo um esforço individualizado do professor para o atendimento ao aluno. Essa é uma realidade resultante de um contexto no qual a escola pública vem sendo deixada sem condições estruturais, funcionando conforme atesta Azevedo (2005, p. 136) como forma de inviabilizar um ensino que atenda às diversidades, de modo a caracterizar-se realmente como de qualidade. Com isso, os gestores escolares acabam direcionando seu trabalho a resoluções de problemas que dizem respeito apenas à estrutura da escola, desviando-se do que deveria ser a questão maior, que seja, o fazer pedagógico. Então, a autora, identifica em seu estudo sobre “as vicissitudes da escola pública decorrentes do neoliberalismo e do clientelismo” que:

Precisamos – além de professores capacitados, de instalações adequadas e materiais pedagógicos – de uma administração voltada para as atividades-fim da escola, uma administração que seja transparente e saiba tomar decisões *com e para* o coletivo. Também necessitamos de pessoal de apoio como coordenadores pedagógicos, inspetores de aluno, orientadores educacionais, merendeiras, secretárias, etc. Tudo isso demanda vontade política e recursos.

Nesse sentido, faz-se necessária uma intervenção do Poder Público, de forma coerente, onde fazer inclusão significa a elaboração conjunta de um arcabouço de ações com políticas inclusivas, com profissionais preparados e financiamento adequado no sistema educacional, coerente às demandas existentes.

Ao referir-se às mudanças necessárias no contexto da escola para uma educação inclusiva, Carvalho (2011) destaca que a política voltada para esse tipo de educação deverá considerar importante a cultura da e na escola, de modo a permitir que a dimensão tempo e espaço gerem aceitação da comunidade escolar pela vontade livre de seus integrantes. Daí advém a organização do apoio escolar para atender à diversidade, sendo um desses momentos de organização a materialidade do Projeto Político-Pedagógico da escola, que mesmo tendo que seguir diretrizes impostas hierarquicamente por instâncias municipais, estaduais ou federais, ainda se concretiza em um norteador que conduz a comunidade escolar às respostas educativas planejadas com todos e para todos, de modo a romper com os obstáculos que dificultam a aprendizagem e a participação de todos nesse processo. Isso porque a Escola possui autonomia para, através de análise dessas diretrizes, adaptá-las à sua realidade de acordo com suas necessidades.

O Projeto Roma tem em seu objetivo a superação dos obstáculos à aprendizagem das crianças com síndrome de Down, que encontram dificuldades no processo de inclusão escolar, apresentando como diretriz o desenvolvimento de uma ação colaborativa como uma das formas de superar qualitativamente condições adversas que dificultam o êxito na aprendizagem dessas crianças matriculadas nas escolas. Assim, Melero (1999, p. 141-142) concebe que:

As circunstancias históricas em que nos movemos na atualidade em nosso País com a implantação em nossas escolas com a cultura da diversidade, requerem um esforço coletivo na busca de procedimentos de investigação alternativos e de modelos de intervenção cooperativo entre as distintas disciplinas científicas e os serviços sociais que podem dar conta de todos os problemas que se estão produzindo na infância com síndrome de Down, seja no entorno familiar, escolar e social. Se se quer uma mudança qualitativa na mesma, precisa que os serviços de apoio à família e à escola assumam um conjunto de valores comuns, assim como saber estabelecer acordos para valorizar e priorizar os objetivos da cultura da diversidade, e que seja o consenso a via de entendimento entre eles e os demais profissionais.

A inexistência de um trabalho com base na cooperação tem como consequência a falta de apoio na relação de cooperação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Escola *locus* da pesquisa, onde continuamente surgem vários problemas que não conseguem ser resolvidos, gerando um sentimento de impotência, principalmente nos professores por estarem numa relação mais próxima com os alunos. Nesse sentido, a fala da PAEE-1 relata tal situação:

*É, o que faz o assistente social, o que faz o psicólogo, o que faz o terapeuta, o que faz o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, enfim, o que cada um faz? Quais são suas competências naquele ambiente, e aquilo está tudo bonitinho, aquele documento, tudo, só que não tem. [...] A pedagoga, eu acho que a TO deu muita informação, mas eu acho que faltou aquilo que eu te falei que foi a questão do planejamento e da comunicação entre os envolvidos.*

A percepção da professora demonstra a necessidade de se criar, no contexto escolar, uma cultura baseada no compartilhamento das vivências, bem como no funcionamento mais adequado das equipes de apoio, com clara definição das atribuições de cada um e a interação entre todos, para que não haja sobrecarga de atribuições em nenhum dos agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é indissociável tratar das questões técnico-pedagógicas, gestão escolar, daquelas relacionadas propriamente ao ensino, porque de alguma forma esta vem à

tona. Nesse sentido, durante as discussões sobre o Projeto Roma, foi possível constatar, entre seus participantes, que há dificuldade em acontecer o diálogo entre professores do ensino regular e do AEE, professora do regular e pais, corpo técnico com professoras e pais, o que leva a conflitos constantes que dificultam todo processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma questão que fica bastante clara na fala de PR-1:

*O psicólogo me procurou, ele veio vários dias atrás do aluno com SD, mas o aluno com SD não estava na escola. A assistente social disse que só podia cuidar das crianças do tipo emergência e não podia, naquele momento, trabalhar com o aluno com SD. A enfermeira me deixou numa situação ruim, porque ela não me ajudou no projeto que a gente queria, e isso me frustrou também como professora, eu nem sei como explicar, na prática é muito difícil.*

A desarticulação no trabalho desenvolvido na Escola está relacionada à falta de um planejamento, com metas e objetivos que busquem soluções comuns a todos. É o contrário do que é constatado na fala da professora, quando fica evidente que cada profissional passa a enumerar a prioridade sozinha. Ao apresentar a criança à assistente social, antes de conhecer a condição dessa criança, a profissional decidiu que não havia emergência envolvida. A professora sentiu-se ofendida por lidar mais diretamente com a aluna e, não lhe sendo informada sobre os critérios de enquadramento daquela situação como não emergência pela assistente social.

Durante a pesquisa constatou-se que havia uma dificuldade bem significativa em relação à comunicação. Isto principalmente por parte do corpo técnico da escola, ao demonstrar em suas atitudes que os alunos com alguma deficiência eram de responsabilidade das professoras do Atendimento Educacional Especializado e das professoras do Ensino Regular que atendiam essas crianças, ao ponto de não saber nem quantos alunos com deficiência estavam matriculados na Escola. O mais relevante desse fato é que deixavam de estar disponibilizando o apoio técnico pedagógico necessário a essas professoras, como já colocado anteriormente.

A carência de articulação dos serviços técnicos no processo de ensino traz consequências desastrosas para a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento. Isto porque quando um dos componentes dessa equipe deixa de atuar, o resultado foge dos objetivos propostos ou o processo acontecerá de forma bastante lenta, quando professores são obrigados a assumirem todo o trabalho com as crianças com deficiência. Daí o sentimento de impotência, de não saberem fazer, pelo simples fato de

não saberem mesmo, por serem obrigados pelas circunstâncias de terem que adentrar no espaço do pedagogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, dentre outros profissionais, cujas funções são de extrema importância no assessoramento ao professor, em sua prática pedagógica. Essa carência é ressaltada na fala de PAEE-1:

*[...] eu tenho que pesquisar, tenho que fazer sozinha meus trabalhos, não tem esse suporte ainda didático, material, eu preciso [...] precisa de capacitação, formação, eu vejo assim que hoje a gente precisa correr atrás do conhecimento.*

Mesmo essa questão já tendo sido discutido anteriormente, vale ressaltar que o professor, ao tentar solucionar um problema atendendo sua demanda, reforça uma postura individualista, porque não se busca a solução de forma coletiva, renunciando o compartilhamento na busca das referidas soluções. Para Melero (2003, p. 92):

*Quando compartilhamos nossas experiências de aula, nossos problemas e nossos assuntos profissionais, deixamos de trabalhar individualmente e o fazemos de maneira mais cooperativa e solidária, com o qual compartilhamos êxitos e erros. Nesta autorreflexão compartilhada sobre nossas práticas diárias os professores do Projeto Roma se fazem mais democráticos e autônomos.*

Ao discutir os caminhos para a efetivação do Projeto Roma, seu autor não pretendeu colocar os professores como aqueles que resolverão todos os problemas, mas como participantes ativos de um coletivo que busca objetivos comuns: a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que frequentam a escola. Mesmo porque, para que o Projeto Roma alcançasse êxito, ao longo de sua execução na Espanha, precisou que todos se envolvessem com dedicação e vontade o que, resumindo com a própria fala deste autor, “não foi um jardim de rosas” e sua execução foi possível porque teve financiamento do Ministério de Educação e Ciência, após ter submetido o Projeto. Para isso ocorrer no ambiente escolar, objeto da pesquisa, é necessário, primeiramente superar a dificuldade em dialogar e desenvolver um trabalho colaborativo, conforme fala de PAEE-1:

*Então é significativo compartilhar, porque a intenção quando a gente senta para dividir o pouco que a gente sabe, é permitir também que o professor compreenda o trabalho, qual a necessidade do aluno, quem é esse aluno dele, quais suas potencialidades, suas habilidades, quais são suas dificuldades que precisam ser superadas, e só vai ser possível isso também, porque o professor não tem a formação devida, ele não tem a orientação, as vezes ele não quer buscar mesmo, as vezes ele não tem tempo, e aí a gente tem que de alguma forma fazer com que esse professor aprenda, e é dividindo, é trazendo material, fazendo ele se inspirar, ele participar de todo o processo.*

Embora a atividade educacional ocorra na prática, pode-se observar reiteradas vezes a forte presença do idealismo na fala da professora. É necessária a superação dessa visão, para que de fato, por meio da consciência crítica, se construam propostas coletivas quanto à importância em se compartilhar as experiências de vida, analisando a realidade material. Assim, a busca de soluções conjuntas para problemas comuns, como os relacionados ao processo prático de ensino, vai além de assumir os compromissos com a gestão escolar, no seu sentido mais amplo quando engloba educação e ensino, pois atuando-se dessa forma, se está retirando do Estado a obrigação em oferecer à população, serviços educacionais gratuito e de qualidade. (CHEMP, 2007).

Os professores participantes dessa pesquisa puderam constatar o quão é relevante esse trabalho colaborativo, exemplificando a contribuição de uma equipe multiprofissional através dos atendimentos da terapeuta ocupacional. Ao mesmo tempo que lamentam a ausência dos demais profissionais, porque compreendem a necessidade de conhecimentos, que fogem ao que é específico à sua formação, que venham ajudar em seu trabalho em sala de aula, o que está claro na fala de PAEE-1, ao se referir ao trabalho realizado pela terapeuta ocupacional:

*Foi muito relevante porque a gente entende muito da parte pedagógica, mas existem algumas orientações bem técnicas que a gente não tem conhecimento e só o profissional da equipe que é capaz, realmente, de nos orientar em relação a isso, por exemplo, a do quadro, a melhor postura do aluno sentar, a questão da parte sensorial do aluno deveria ser trabalhada, trabalhar as outras habilidades [...].*

Ao deparar com o trabalho de colegas de outras áreas do conhecimento, que atuam na escola, a professora percebe o quanto é importante a ação colaborativa porque passa a agregar atitudes que se refletem numa melhor qualidade do trabalho desenvolvido por ela. Ressalta que alguns conhecimentos generalistas, desenvolvidos no senso comum, nem sempre contribuem da forma que a situação requer.

Esta constatação não parte apenas do senso comum, mas de pesquisas que comprovam tais assertivas como, é o caso do estudo desenvolvido por Paiva (2012, p. 90) sobre a pesquisa colaborativa junto a alunos com síndrome de Down e suas respectivas professoras. O resultado deste estudo demonstra:

A importância da participação da terapeuta ocupacional para a compreensão e modificações na concepção dos professores sobre pré-requisitos de linguagem escrita na criança com síndrome de Down, e sua intervenção no ambiente provocando modificações, desmitifica a concepção de que as crianças com deficiência primária não aprendem. Isto porque este profissional nesse processo viabiliza a união dos saberes infiltradas nas discussões acerca das angustias, limitações e ansiedade dos professores, buscando junto, construir um espaço de acolhimento e de aprendizado.

Logo, ocorrendo um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na Escola, juntamente com a família, é possível vislumbrar mudanças mais imediatas inerentes ao atendimento com as crianças porque os professores se sentirão mais seguros com a contribuição de outros profissionais. Segurança que os faz sentir-se menos solitários nessa empreitada, que é a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A essencialidade do trabalho dessa equipe não se resume apenas à Escola, mas também às famílias que não podem ser alijadas desse processo e tem consciência da importância desse trabalho, como fica claro na fala de M:

*[...] o papel da família é fundamental, e nós precisamos desse contato com os professores, com os especialistas, o terapeuta ocupacional, a assistente social, a professora do AEE, então nós precisamos ter essa interação[...].*

Em razão de questões específicas à dinâmica da Escola e da Família, essa ação colaborativa ainda não foi efetivada. No entanto, a fala da mãe reconhece a importância dessa proximidade.

É importante passar do nível do discurso a uma ação prática, a envolver-se, desenvolver uma postura democrática, para alcançar uma realidade transformadora. Nesse sentido, a busca por informações quanto à participação da família do aluno matriculado na escola-campo, por meio dessa pesquisa, identificou-se que não houve qualquer relação da equipe técnico-pedagógica com a família, pela ausência da mesma que não comparecia, mesmo quando agendado o encontro, tanto para os pais, quanto para a criança. Isso pode ser identificado no posicionamento da TO:

*É interessante que eu, todas as vezes, como parte da equipe, marquei com a mãe, nenhuma apareceu. Hoje a deixamos a vontade, já que sempre que marcávamos não era possível, então a deixamos a vontade. O dia e a hora que você quiser, vamos estar à sua disposição e foi dessa forma que não aconteceu mesmo, ficou tão à vontade que nunca mais ligou.*

Diante de toda problemática identificada que envolve as instituições escolar e familiar, existe um trabalho que precisa ser desenvolvido por ambas, de um lado o oferecimento dos serviços de modo a atender as necessidades de todos os alunos e por outro, a responsabilidade em garantir a presença da criança nas aulas, que depende em muito da confiança da família em relação aos serviços ofertados. Por não existir um trabalho articulado, conforme constatado anteriormente, surgem, não raro, obstáculos no processo de ensino, não se resumindo apenas aos apontados acima. Sendo assim, de imediato a responsabilidade recairá sobre a família e a professora, por estarem numa ligação mais direta com a criança, manifestada, normalmente, na troca de acusações. As situações que conduzem a essa desestabilização da classe trabalhadora, dentro do contexto escolar são propositais e, conforme Arroyo (2012, p.109), as formas que conduzem esse processo são diversas, como:

[...] a negação de uma base material para uma vida humana, o excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação de tempos e espaços culturais e educativos, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito a pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e, também e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deveria garantir.

É importante destacar que ao lidar com toda essa situação, deliberadamente imposta aos trabalhadores, ocorre reação de diversas formas e, que a sociedade ou classe trabalhadora não assiste passivamente aos desmandos do capitalismo, reagindo por meio de participação popular, reivindicando por direitos. Nesse sentido, a desarticulação dos trabalhadores resulta em confrontos internos, que no caso da escola-campo, manifesta-se entre professor e família de aluno, desconsiderando seu histórico, conforme a fala de PAEE-1:

*É o exemplo do aluno autista, ela (se referindo à família) tem essa realidade, ela participa de tudo, a mãe deixa, o pai vem buscar, perguntam dos avanços, o filho vai em todo quanto lugar aqui na escola. A gente sabe que quando os pais participam eles avançam.*

O desabafo da professora é reflexo da angústia pela ausência das demais famílias de alunos com deficiência na escola, principalmente das crianças com síndrome de Down, levando-a ao sentimento de impotência, por sentir-se sozinha num processo onde não se consegue perceber aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento dessas crianças,

apesar de todo esforço empreendido no trabalho e somado a tudo isso, a não participação da família do aluno com síndrome de Down dos momentos de conhecimento do Projeto Roma, proporcionado por esta pesquisa. As questões referentes à maneira como a família enxerga o trabalho na escola e, como a professora avalia a participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down, foi muito bem revelada de acordo com as disposições anteriores de Azevedo (2005) e Arroyo (2012), nas quais esclarecem que essas questões, externas ao fazer pedagógico, são determinadas pelas diretrizes e prioridades da classe dominante.

O efeito físico imediato do neoliberalismo, ao desobrigar o Estado em cumprir suas funções básicas, resulta no acúmulo de funções pela comunidade escolar, e nesse caso pelo professor, que sente necessidade de um apoio técnico-pedagógico, fazendo com que se sinta sem condições de dar conta do processo de ensino das crianças com deficiência, procurando com certa aflição com quem compartilhar tal tarefa. Em sua concepção, a responsabilidade pela aprendizagem da criança é sua e da família e, quando esta se ausenta, toda a exigência recai sobre ele, que se sente desamparado. Quanto mais essa questão se intensifica, maior o conflito entre família e professor.

De fato, segundo Vygotski (2007), a aprendizagem inicia no ambiente familiar, completando-se no escolar. O que as diferencia é o poder de assimilação de conhecimento científico que é característico da aprendizagem que ocorre na escola. Portanto, o ambiente de aprendizagem escolar vai além da relação imediata professor e família, necessitando, portanto, para seu êxito, de uma reestruturação, *a priori*, de todo o ambiente escolar. E, para que a relação citada se transforme em ação colaborativa e democrática, como defende o Projeto Roma, todos precisam se envolver, porque segundo Melero (2008, p. 14 e 15):

A educação em valores, necessária na escola pública, cuja finalidade é formar uma cidadania responsável, não pode ser um trabalho exclusivo do professor, sim deve ser uma tarefa compartilhada entre as famílias, os professores e os demais agentes educativos. Só se rompe com o modelo de educação antidemocrático vivendo em democracia na escola e os valores que definem uma situação democrática são a liberdade, que gera a virtude da tolerância e respeito, e a igualdade que produz a solidariedade e a generosidade entre todos.

Essa importância do trabalho colaborativo, para o êxito das ações planejadas dentro da Escola, reforça a necessidade da articulação entre os agentes e as atividades que serão postas em ação. No Projeto Roma essa situação é efetivada principalmente com os Projetos

de Investigação, que desde o momento em que escolhe o tema até seu planejamento e execução, ocorre de forma integrada. Nesses projetos, executados pelas famílias e escola, cada participante terá sua função bem definida, que após executadas são socializadas, porque tudo que realizado se define em assembleias. Nessas assembleias todos avaliam o que deu certo e o que precisa ser melhorado, não havendo sobrecarga de nenhum de seus participantes e o objetivo final de todos é a aprendizagem da criança com síndrome de Down. Desse modo, o trabalho flui mais levemente e de forma mais prazerosa para todos.

#### **4.3 Avaliação: o Projeto Roma como alternativa inovadora frente aos conflitos no contexto da escola-campo**

Esta categoria se refere à avaliação dos momentos de debate e conhecimento acerca do Projeto Roma. A partir disso, identificar como esse Projeto, na concepção do grupo participante da pesquisa, poderá auxiliar como alternativa para qualificar o ambiente no sentido de favorecer a aprendizagem da criança com síndrome de Down, através de questões referentes à relação entre Escola e famílias e o trabalho articulado numa relação de colaboração entre todos os envolvidos.

A mãe, quando provocada sobre a possibilidade de o Projeto Roma auxiliar na resolução dos conflitos existentes entre a família e a Escola, coloca que isso poderá acontecer em momentos de debates, quando tratam de questões de interesse comum, conforme a fala de M, que segue:

*[...] foram muito importantes, todos esses processos de pesquisa do projeto Roma mediante as reuniões que nós tivemos e veio nos orientar mais, para uma nova prática, ajudar com novos estudos, eu só tenho agradecer e que você continue a fazer esses trabalhos com outras crianças. [...] Acho fundamental, nós como pais e os educadores têm que ter esse elo, essa aproximação entre escola e família para discutirmos sobre as dificuldades, os avanços, sobre o conhecimento para o total apoio, para o maior aprendizado para nossos alunos.*

A mãe avalia como positivo a participação no Projeto Roma, por proporcionar momentos de estudo, e uma aproximação com a Escola, no sentido de quebrar a resistência, resolvendo qualquer conflito por meio do diálogo. Ela identifica a importância do Projeto Roma e reconhece o poder desse instrumento como transformação da realidade conflituosa em aproximação para a aprendizagem da criança.

O contato da mãe com os procedimentos do Projeto Roma evidenciou um conjunto de coisas apresentadas nesse Projeto, as quais unem a cultura de cada família à ideia que se tem formada sobre a criança com síndrome de Down, como os condicionantes sociais, os modelos que existem na sociedade e do que tem valor nela (inteligência e beleza) e do que carece dela. Essa mescla de diagnóstico de cultura prévia e condicionante social, produz nas famílias medos, angústia e perguntas sem respostas. (MELERO, 2003). Toda essa condição, associada ao fato de não saber como lidar com ela, gera uma insegurança na família que, ao entrar em contato com a realidade escolar, aumentam seus medos. Portanto, necessita de um contato mais prolongado com a Escola, para conhecer novas experiências, a fim de identificar as alternativas que podem contribuir com sua mudança em relação a toda situação. Momento no qual, deverá despertar para uma visão positiva em relação a seu filho ou filha com síndrome de Down, abraçando as alternativas que possam superar os entraves na aprendizagem dessa criança.

Reafirmando a importância do conhecimento das novas experiências pela família, PAEE-1 consultada a respeito opina que:

*[...] não houve interesse por parte realmente da família em compreender todo o sentido do trabalho né, de valorizar, eu acho que faltou realmente isso né, de valorizar o trabalho. Quando se propôs em fazer os projetos dentro daquela proposta do projeto Roma, da gente trazer o menino né, mais pra perto, não foi possível por conta das faltas, então eu acho que se a família tivesse acompanhado, tivesse levado a sério, seria diferente, seria possível ter feito um trabalho melhor.*

A professora afirma que a criança não consegue alcançar rendimento por não receber estímulos da família e que, os momentos de estudo durante a pesquisa não contribuíram para mudar a prática dos pais, consequência de sua ausência na maioria dos encontros, no sentido de estar promovendo a aproximação com a Escola. Logo, para a professora ainda não foi possível minimizar esse conflito em função de não haver empenho familiar em conhecer o que poderia produzir mudança.

Essa análise remete à compreensão de que, ao não participar efetivamente dos encontros sobre o Projeto Roma, a mãe deixou de discutir sobre os problemas que conduzem ao conflito, bem como da elaboração dos planos de ação para intervir nestes, passando a se tornar um agente passivo diante dos obstáculos ao processo de aprendizagem de seu filho. Não se trata aqui, portanto, de um retorno à discussão da categoria relação escola/família, mas de discutir como a perda de oportunidade em se apropriar de um

instrumento que permitiria um salto qualitativo para além das acusações trocadas com professores, só dificulta ainda mais sua mudança de atitude, condição para que isso também ocorra com as demais. Diante do exposto, vale ressaltar a necessidade da utilização de uma metodologia que possibilite a aproximação dessa família da e com a escola-campo, rompendo-se com as barreiras impostas por um sistema que não aproxima, mas que afasta os agentes sociais.

Outra fala que chama atenção é da TO, por reafirmar que a ausência da mãe aos encontros a fez permanecer com as mesmas atitudes geradoras de problemas que dificultam o processo. Participar efetivamente dos encontros possibilitaria a compreensão dos problemas enumerados por ocasião da apresentação do Projeto Roma e debatidos como importante pelo grupo. Nesse sentido, um interessante depoimento da TO:

*O engraçado que eu encontrei [a mãe], eu ia saindo da escola e [o filho] ia chegando, pra ti ter ideia quando eu vou para lá eu chego bem cedo, porque geralmente tem alguma coisa para fazer aqui, e quando eu ia saindo ela ia chegando com [filho]o, mas ela já quis me despachar, 8:30 da manhã ou 9 horas é a hora que ele está chegando à escola.*

A Terapeuta Ocupacional, ao referir-se à participação da família no projeto, percebeu não haver mudança na atitude da mãe, justificando sua opinião ao identificar o não cumprimento do horário escolar do aluno, porque, conforme ressalta, já leva o aluno na metade da manhã, o que decorre a perda dos primeiros horários. Isso após conclusão de toda discussão que envolveu o Projeto Roma na escola-campo, demonstrando que somente as ações realizadas no contexto escolar, principalmente quando ocorrem em pouco tempo, são insuficientes para superação de toda concepção sobre a pessoa com síndrome de Down, construída ao longo da história pela sociedade. Conforme Pacheco e Oliveira (2011, p. 12), em seu estudo sobre a representação social de mães e professoras sobre aprendizagem de criança com síndrome de Down, essa condição:

*[...] impossibilita que elas, enquanto responsáveis diretas pelo processo de educação e estimulação, ajam na construção do desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, visto que a descrença na possibilidade de crescimento intelectual dos sujeitos com síndrome de Down faz com que os mediadores sociais deixem de oferecer caminhos e instrumentos necessários para a formação de suas funções psicológicas superiores, que só é alcançada através da aprendizagem mediada por alguém mais experiente (no caso mães e professoras), ou seja, através da construção social, [...]*

Nesse sentido, ao considerar a participação da família nos estudos sobre o Projeto Roma, cabe destacar a importância da sincronia da casa da criança com síndrome de Down com a Escola, não transformando a casa numa extensão acadêmica, mas em laboratório onde as crianças possam colocar em prática o conhecimento acadêmico, (MELERO, 2003). Desse modo, se faz necessário que as famílias participem de momentos de estudo realizados na escola, de modo que se proporcione entendimento do que seja a síndrome de Down, porque, para Vygotski (1983, p.134) não se pode pensar a educação de uma criança com deficiência intelectual sem antes conhecer como ocorre seu desenvolvimento, suas possibilidades, enfim, de que forma pode ser proporcionado um ambiente que propicie um aprender permanente, uma vez que “o menino mentalmente atrasado não está constituído só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único”. O que autor está nos colocando é a relevância do contexto social e histórico no qual a criança está inserida, que proporcionará uma reação em sua personalidade, a compensação social, a qual se caracteriza pela disponibilização de ferramentas que viabilizem a potencialidade de cada criança com deficiência.

Para que essa vontade se efetive, ou seja, para que a realidade atual da Escola e da família sofra mudança qualitativa quanto à aprendizagem da criança, superando os conflitos, dentre outras dificuldades, surge como alternativa a essa situação o Projeto Roma. Este, no entanto, pode ter como entrave o não envolvimento ou pior, um falso envolvimento da família, cuja ausência resulta em não compreender a filosofia do Projeto e, desse modo, o pleno desenvolvimento fica prejudicado, impossibilitando uma transformação na forma de concepção e atuação no núcleo familiar em relação à criança com síndrome de Down.

A avaliação quanto à participação da Escola nas discussões sobre Projeto Roma é classificada como inadequada pela TO, conforme sua fala que identifica que:

*[...] a escola, eu não percebi muito, até porque a escola foi ausente em todos os encontros, mesmo sendo convidada.*

A relação da Escola com o projeto, segundo a Terapeuta Ocupacional, caracterizou-se pela sua ausência nos encontros. Essa atitude reflete em um alto risco na efetividade do Projeto, tanto na elaboração, quanto no planejamento e execução das atividades propostas porque a concepção dos participantes do Projeto Roma acerca da participação da escola, de acordo com Melero (2003), é a de que ela se constitui no

caminho para se provocar mudanças na sociedade, no sentido de melhorá-la e assim, possibilitar a aceitação das diferenças.

Ao referir-se à pequena participação da Escola, convém esclarecer que se tratava do corpo técnico pedagógico e não das professoras, porque estas participaram ativamente dos encontros. Nesse sentido, PAEE-1 acrescenta que:

*[...] faltou no sentido dessa cooperação entre família e escola, a questão da participação da coordenação pedagógica porque ela não se fez presente em nenhuma das vezes, foi feito convite, ela assinou e em momento algum ela participou, não teve compreensão do projeto, também não fazia questão de cobrar a família sobre a participação do filho na escola, ela só começou a fazer isso quando a gente, enquanto AEE, começou a pressionar e dizer que nós não íamos mais fazer esse serviço.*

Para a professora, a ausência da coordenação pedagógica aos encontros trouxe o prejuízo do desconhecimento, pela equipe técnica, de um instrumento que lhe permitiria desenvolver um trabalho horizontalizado na Escola. Isto não foi possível, já que não houve um esforço e interesse em conhecer o Projeto Roma, por parte do corpo técnico, que mesmo recebendo convite, não compareceu.

A avaliação da PAEE-1 nos remete a uma concepção relevante quanto à relação de cooperação entre Escola e Família no processo de aprendizagem porque, segundo Melero (2003, p. 60), essa aprendizagem constitui-se “em uma atividade grupal e que trabalhando assim se produzem pessoas democráticas e respeitadas com os demais”. Portanto, a ausência de assessoramento técnico às famílias e, principalmente, aos professores em suas atividades pedagógicas, dificulta o planejamento de estratégia para soluções conjuntas de problemas existentes na Escola, cuja superação ocorrerá de maneira eficiente se houver intervenção crítica e de forma compartilhada.

Esse cenário, caracterizado pela escola da diversidade, exige um ensino que priorize a interação de grupo de trabalho heterogêneo, que se complemente. Para tanto, as mudanças necessárias não ocorrerão automaticamente e, nem com imediatismos individualistas para se atingir uma educação de qualidade, comuns e diversificadas. Porém, Carvalho (2007) alerta que as políticas educacionais deverão estar articuladas com as demais políticas públicas, dentre as quais aquelas responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, de programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transporte, desporto e lazer. Todas as medidas, na busca de

uma educação inclusiva, deverão perpassar por outras instâncias que não apenas no âmbito educacional.

Quanto à avaliação da mãe, destacou a relação mais imediata da coordenação pedagógica com a família. Desta maneira, M relata que:

*Mesmo assim uma cobrança que não tinha mérito não havia necessidade de cobrarem algo assim, teve pais que tirou e teve pais que não tirou (referindo-se a tirar o filho da Escola). A gente percebe também que a coordenação quer cobrar algo que esta fora da realidade da pessoa e julgam os pais, certos comentários que até denegriram a imagem dos pais. [...] E o ano passado teve muitos problemas porque ela [coordenadora pedagógica] influenciava muito, cobrar e cobrar, denegrindo a imagem dos pais e não procurava entender os motivos.*

Na fala da mãe está presente uma postura inadequada da coordenação pedagógica na maneira de lidar com as famílias dos alunos. Para ela tal postura resultou, inclusive em constrangimento aos pais com posterior pedido de transferência escolar de seus filhos. Conforme acrescenta, essa é uma atitude continuada porque fica claro, em sua fala, que desde o ano anterior fatos como este tem ocorrido.

O fato de a coordenação pedagógica não ter participado das discussões sobre o Projeto Roma, não implica que o contrário, ocasionasse mudanças em sua postura no tratamento com as famílias, de forma imediata. Mas, representa um instrumento que lhe proporcionaria, por meio da filosofia desse Projeto, uma reflexão sobre sua prática.

Ao considerar a prática pedagógica, a TO afirma que:

*[...] mais pela dificuldade de frequência da criança na escola e, talvez, pelo não valorizar a proposta que estava sendo colocada pelo projeto pela pesquisadora, pela família e, talvez, o casamento entre professor e escola ou professor e família não tenham sido melhor, mas a professora se mobilizou muito mais a partir desses encontros.*

A Terapeuta Ocupacional coloca que se tivesse havido uma melhor compreensão do Projeto Roma, pela família, o que não aconteceu pela sua ausência nas discussões, poderia haver uma proximidade maior com a professora. Porém, mesmo sem isso, a professora se mobilizou mais em melhorar sua prática, a partir dos encontros de estudos. Acrescenta, ainda, que a participação da professora tenha garantido algum ganho para a turma, direta e, indiretamente para a escola, o que pode ser observado em sua fala, a seguir:

TO: [...] *mas o professor, ainda com a ausência da família e a escola enquanto administração não estando presente, o professor lutou para uma mudança, então imagina se os três estivessem em harmonia, o quanto a criança teria se beneficiado, porque todos os resultados a gente vai ver através da criança e da família.*

Nesta fala, a Terapeuta Ocupacional evidencia que as discussões no grupo interferiram de forma positiva para melhorar a prática pedagógica da professora, mesmo que Família e Escola não estivessem presentes. Isso pode ser um demonstrativo de que, apesar dos entraves já mencionados, o Projeto Roma constitui-se em uma alternativa que pode ser aproveitada pela Escola para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente de crianças com síndrome de Down. De acordo com Melero (1999), quando são oertados momentos de diálogo dentro da escola, forma-se um importante momento para que o professor exponha suas contribuições nesse ambiente favorável, necessitando para isso que todos possam se expressar abertamente, sem discriminações. Essa condição é possibilitada pelo Projeto Roma.

No entanto, diante da ausência da Família e da Escola, apenas o professorado pode expressar-se quanto aos problemas que enfrentam no seu fazer pedagógico, elaborando estratégias para superá-los. Isto leva a identificar a fraca cultura da participação conjunta no processo de ensino e aprendizagem, nos quais as discussões são feitas de forma compartimentada, neste caso, apenas com a participação dos professores.

É paradoxal, que numa proposta de se trabalhar de forma integrada, na perspectiva da inclusão, como é o caso da iniciativa da Secretaria de Educação Municipal para a escola-campo, que se tenha certa dificuldade em reunir os profissionais na Escola para se trabalhar a ação colaborativa, como se pode perceber na seguinte fala:

*[...] duas pessoas da equipe que era eu e a professora conseguimos crescer bastante com a criança, se essa criança fosse mais frequente na escola, os resultados teriam sido fantásticos. A professora vinha comigo pedir sugestão de como montar as aulas para trabalhar, apesar de eu enxergar que isso deveria ser com o pedagogo, mas como estava no processo um pouco atrapalhado, eu acho que era muito verdadeiro ela chegar e pedir ajuda em todos os sentidos, e nunca foi negado só que assim ela planejava e o aluno faltava, organizava toda a metodologia e o aluno faltava, é óbvio que levou ao desestímulo, porque ainda não era também muito claro que a mudança dela ia beneficiar todas as crianças, mas ainda assim outras crianças chegaram a ser beneficiadas e no final ela conseguiu perceber isso, e ela chegou várias vezes e disse assim olha, o fulano já conseguiu ultrapassar aquela fase de dificuldade, está assim, assim, assim. Então assim, a professora começou a perceber o processo, agora foi curto o tempo.*

A TO, levada pelas circunstâncias, passou a desenvolver um papel que deveria ser desempenhado pelo corpo técnico, ou em conjunto consigo. Nesse caso, a professora sente-se desamparada quanto ao assessoramento ao seu trabalho, recorrendo a quem lhe parece estar mais próximo e em condições de ajudar. Na visão da TO, houve um avanço, no sentido de melhorar a prática da professora, bem como sua compreensão de todo o processo dessa nova experiência, em razão de sua participação na pesquisa. Então, segundo Melero (1999, p. 159), a escola que trabalha com a diversidade necessita de:

[...] uma série de competências profissionais que lhes permita conjugar os conhecimentos e os processos com as atitudes, para se alcançar uma intervenção autônoma e eficiente na aula. Se necessita um profissional competente que saiba organizar e dar vida nos centros educativos, desde a infância até a idade adulta.

Essa constatação vem reafirmar a importância do trabalho de uma equipe multiprofissional dentro da Escola, no sentido de, junto aos professores e Família, desenvolver assessoramentos que contribuirão para o êxito na aprendizagem de todas as crianças, ao mesmo tempo em que levarão o professorado a uma autorreflexão de sua prática. O que pode ser confirmado pela PR-1, quando coloca que:

*[...]a gente aprende um pouco, a gente sabe que o professor sozinho não consegue fazer com que a criança aprenda, é preciso que haja um trabalho conjunto, é necessário que a gente tenha apoio de todos, da escola, e principalmente da família, isso ajudou muito, a contribuição da palestrante, a contribuição do teu projeto, as informações que eles trouxeram para mim, com certeza.*

A PR-1 está se referindo às mudanças provocadas pelos momentos de estudo, principalmente, do que tratava a teoria sociohistórica de Vygotski, uma das teorias que embasa o Projeto Roma, quando cita a palestrante. O que remete ao que já foi discutido sobre a importância do trabalho colaborativo.

Na sequência, pode-se perceber mudança na prática dessa professora, que pela sua relevância, é colocada aqui na avaliação feita por sua colega, a PAEE-1, e que se refere à prática recorrente em sala de aula que não ajuda no processo de aprendizagem das crianças, como:

*Também o fato da criança trazer um brinquedo e não saber utilizar aquele brinquedo como recurso pedagógico, mas muitas vezes inibir essa criança de se manifestar por meio do brinquedo, foi algo que eu vi que foi compreendido.*

O que a professora coloca tem a ver com a mudança quanto à flexibilização da prática pedagógica de sua colega, diante de situações inesperadas que fogem ao planejamento. Nesse sentido, a professora do aluno com síndrome de Down passou a ter uma nova compreensão quanto à presença de brinquedos trazidos pelo seu aluno para a sala de aula. A mudança na concepção da professora quando passou a utilizar nas aulas o brinquedo como um instrumento de aprendizagem desse aluno, passando a ser adotado como um recurso pedagógico, o que se deu a partir do estudo da teoria de Vygotski, num dos momentos de estudo pelo grupo participante da pesquisa.

A maneira como se dá o processo de aprendizagem entre a professora e seus alunos representa a extrema importância desse ato, porque segundo Vygotski (1982, p. 183):

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psicológicas superiores da criança, com ajuda e participação do adulto.

Nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fala desempenha um papel relevante e, nesse caso, o brinquedo contribui, ao constituir-se em importante instrumento no desenvolvimento da linguagem, por representar uma situação eminentemente social. É por meio dele que a criança, através da interação com seus colegas, passa a interiorizar uma realidade que ainda não lhe é real, mas que também não lhe é indiferente. (LOPES, 2006; VYGOTSKI, 2007).

Ainda como resultado dos encontros, tem-se na prática mudanças de atitude, motivadas pelo novo conhecimento, estabelecendo uma relação mais agradável na Escola e com a família dos alunos, conforme as falas de PAEE-1 e de PR-1, respectivamente:

*Sim, interferiu, porque eu acho que foi muito útil a discussão em grupo referente à síndrome de Down, porque até então quando a gente faz um estudo isolado, a gente tem uma compreensão que está estudando, sendo que quando a gente passa a ter um trabalho mais em grupo, principalmente quando foi colocado a professora do regular e da vez em que foi a mãe, embora ela não tivesse discutido muito, mas as contribuições que você deu enquanto estudiosa do caso, eu acho que isso colaborou para que muitas vezes a gente até repensasse um pouco na nossa prática, não no sentido de está fazendo errado, mas que também são coisas novas que ajudaram a tornar o trabalho também um pouco mais prático, pois tudo que é novo engrandece o trabalho. [...] e também participar no grupo, eu acho que foi muito válido, tanto que eu até cheguei a comentar com as colegas de trabalho que seria necessário outros momentos assim, que a gente pudesse discutir uma temática num*

*grupo e a gente pudesse ouvir os anseios, as dificuldades, os avanços em relação da criança e perceber também como foi colocado muitas vezes que a criança não pode ser vista apenas como um ser com deficiência, e sim como um ser sujeito capaz de aprendizagem, capaz de aprender com os demais dentro do seu tempo do seu ritmo.*

*Foi muito bom porque a gente aprende, a cada dia que passa a gente aprende um pouco. Como alguém me disse a cada dia a gente consegue adquirir conhecimento porque o conhecimento não está pronto e acabado, a cada dia que passa o conhecimento vai mudando e a gente tem que aprender com todas as pessoas, e, eu estou aprendendo muito.*

Em relação às mudanças decorrentes dos momentos de estudo, aparecem também nas falas das professoras o reconhecimento do crescimento intelectual. Isto deixa muito claro que não se trata aqui meramente operacional, mas efetivamente em transformação consciente trazida pelo saber acadêmico, no qual, modificando-se a concepção que se tem em relação ao trabalho do professor, torna-se ponto de partida para reflexão sobre a prática pedagógica.

Para complementar as conclusões a que chegaram as professoras, convém recorrer a Freire (1997, p. 32), que remete exatamente a essa questão em voga, quando coloca de forma bem interessante que:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Para além do voluntarismo político, é destacada a importância do professor que busca mudar realidades nos espaços escolares, por meio da geração do conhecimento, da problematização do dia-a-dia, que a cada momento da História da Humanidade se refaz, se complementa, se constrói. Essa é postura de uma educação emancipadora. Assim surge o Projeto Roma, como alternativa de se desenvolver no interior da Escola uma prática pautada do fazer pedagógico que adote uma ação colaborativa e assim, atendendo a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado e discutido, nesta pesquisa, algumas considerações podem ser feitas que, embora não possuam caráter conclusivo, redundam em algumas possibilidades de reflexão. Nesse sentido, acrescenta-se como necessário a essa reflexão a retomada do objetivo dessa pesquisa, que se propôs a fazer análise sobre a contribuição do Projeto Roma, de modo a clarificar como a relação de cooperação entre Escola e família pode constituir-se em estratégia de aprendizagem da criança com síndrome de Down. Para tanto, desenvolveu-se estudos sobre o Projeto Roma, com seus procedimentos metodológicos.

Diante disso, faz-se indispensável iniciar tais considerações, partindo da compreensão do momento em que a própria escola está vivenciando. As reformas estruturais realizadas durante o período das férias na escola-campo (local da pesquisa), de forma desvinculada de outros elementos do contexto escolar, geraram estranhamento junto à comunidade que ali trabalha. Assim, tal escola estava vivenciando um momento de mudança que a colocava numa perspectiva de “Escola Inclusiva” sem, no entanto, ter havido momentos de diálogo entre a comunidade escolar sobre as mudanças em curso, o que gerou um ambiente de desconfiança e de resistência ao processo em andamento, a que se propunha a iniciativa da SEMED na implantação da primeira experiência de Escola Inclusiva na rede Municipal de Ensino de Macapá. Resultou de tudo isso, um contexto em que o corpo técnico da escola estava se recusando a participar dos momentos de estudo sobre o Projeto Roma.

Essa condição vivenciada pela escola-campo interferiu diretamente no andamento dessa pesquisa. Um dos principais obstáculos foi a dificuldade em reunir com os profissionais da escola que já haviam se comprometido em participar da pesquisa, o que ocorreu em grande parte pela falta de articulação interna da comunidade escolar. E, nesse caso, não foi desenvolvido qualquer esforço por parte da equipe técnica escolar no sentido de auxiliar na realização da pesquisa, o que evidenciou a falta de perspectiva de mudança da condição atual, ou mesmo adotando uma postura de neutralidade quanto à pesquisa.

Decorre disso, outro grande obstáculo que se refere à participação da família, cuja ausência deixou lacunas relevantes quanto a novas possibilidades de compreensão da existência de alternativas para aprendizagem da criança com síndrome de Down.

Obviamente, se internamente, no ambiente escolar, existe dificuldade de ações colaborativas, a escola-campo não alcança os familiares dessas crianças, o que dificulta o melhoramento da relação através de momentos de interação e diálogo. O que poderia ser atingido por meio da utilização da pesquisa-ação, cumprindo aos objetivos propostos no início dessa pesquisa.

Logo, os estudos sobre o Projeto Roma, realizados através da metodologia da pesquisa-ação, levaram o grupo participante da pesquisa a identificar problemas considerados entraves ao processo de ensino e aprendizagem das crianças com síndrome de Down, ao mesmo tempo em que indicavam e planejavam estratégias para resolvê-los. A própria metodologia do Projeto Roma já atende essa condição, quando se propõe à investigação de um determinado contexto, seguida da ação. Porém, é relevante destacar aqui que a pesquisa-ação, na concepção de Thiollent (2012), vai além dessa caracterização da ação ou da participação, porque por meio dessa metodologia, todos os envolvidos na pesquisa podem contribuir com as discussões, o que possibilita um avanço no debate sobre as questões em voga e, que traz, como consequência, a produção de conhecimento a partir das aquisições de novas experiências.

É nesse sentido que se pode afirmar que a concretização de momentos de estudo na escola permite, sem controvérsia, a construção de novos conhecimentos que caminham na contramão da reprodução histórica de culturas socialmente excludentes de uma parcela significativa da população. Esse conhecimento, nos termos de Carvalho (2011), tem que ser buscado de forma cooperativa para, assim, encontrar estratégias que visem solucionar os problemas que dificultam a interação entre seus pares, ao mesmo tempo em que se caracteriza numa eficaz base para se chegar a uma sociedade mais inclusiva. Nesse caso, a Escola, como resultado de uma política pública mais ampla, deve tornar-se instrumento que possibilite esses momentos de produção de conhecimento, através da qualificação dos contextos, de modo que estimulem a emancipação de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a pesquisa foi possível perceber que a Escola precisa superar o binômio aluno “especial/normal”, como apontado por Glat e Pletsch (2012), entre profissionais que ainda caracterizam os alunos com deficiência como sendo das professoras da Educação Especial, entendidas como as “especializadas”, enquanto os comuns, das professoras do ensino comum, conhecidos como as regulares. Esse antagonismo pode ser superado à

medida que as escolas recebem, cada vez mais, uma diversidade de alunos e dentre eles, os com deficiência. Isso, resultado de políticas inclusivas que, mesmo não atendendo às necessidades mais globais desses alunos, tem promovido abertura nas escolas para aquelas crianças excluídas no decorrer da História.

Foi também identificada uma postura pouco amistosa em lidar com o público, se refletiu, conforme caderneta de campo, inclusive com rejeição à pesquisa, afirmando que o Projeto Roma não interessa à Escola. Tal atitude não contribui em nada com as mudanças necessárias e levantadas pelo grupo para superação de problemas e, ainda se caracteriza como entrave ao Projeto, à uma postura democrática, à ação colaborativa e ao respeito à dignidade humana. Portanto, não ajuda na construção da escola que se quer, sem injustiças e sem desigualdades.

A filosofia do Projeto Roma contribui com a superação desse binômio, ao desenvolver em seus procedimentos metodológicos estratégia de aprendizagem que visem ao atendimento das singularidades de cada aluno, sem fazer distinção, através da qualificação dos contextos familiar e escolar, numa relação colaborativa. Daí a identificação dos participantes do grupo desta pesquisa com o projeto Roma, porque sentem a necessidade desse trabalho coletivo por serem unicamente responsabilizados pelo corpo técnico-pedagógico, em dar conta dos alunos com deficiência que frequentam a escola-campo, sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas a esse atendimento.

O conhecimento do Projeto Roma, pelos participantes desta pesquisa na escola-campo, levou-os à compreensão de que pelo fato de ele constituir-se em um projeto pedagógico de investigação colaborativa, atende à necessidade de se buscar estratégias para resolver questões, identificadas durante os encontros. Trata-se, por exemplo, da fragmentação no fazer pedagógico, quando de acordo com o que foi colocado, recai como responsabilidade apenas nos professores envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem das crianças; da inexistência da relação de cooperação entre a escola-campo e a família, dificultando o diálogo entre essas duas instituições, e por fim, da desarticulação entre os agentes dessa comunidade escolar, o que acaba direcionando o processo à individualização do trabalho educativo.

Desenvolver as estratégias de aprendizagem utilizadas dentro do Projeto Roma, deve ser compreendido como um instrumento que possibilitará, pelo compartilhamento de

saberes, como coloca Melero (2003, p. 54), a construção de “pontes cognitivas”, ou seja, de espaços que possibilitem o desenvolvimento dos processos cognitivos e assim proporcionem condições às pessoas com síndrome de Down para resolverem problemas do dia-a-dia. Assim, o Projeto Roma faz parte de uma totalidade e que não se propõe a resolver as discrepâncias geradas pelo capitalismo, mas o de contribuir com a aprendizagem da criança com esta síndrome, rompendo com as determinações do capital, podendo ser identificado como uma das formas de resistência.

O fato da escola-campo estar vivenciando a implantação de um projeto de escola inclusiva, não a torna um referencial nessa nova realidade para a inclusão de pessoas com deficiência. Esse deve ser o objetivo para todas as escolas, independentemente do nível de ensino, o que é necessário por meio do atendimento das demandas sociais e, do aperfeiçoamento e cumprimento da legislação já existente sobre a temática. Nesse sentido, todas as escolas que não o fizerem é que constituir-se-ão na lamentável exceção.

Por fim, ficou evidente que o Projeto Roma pode auxiliar na descoberta de novos caminhos para a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down. Torna-se necessária sua implantação, objetivando sua experimentação, que em razão dessa pesquisa, sugere-se um período não inferior a dois anos período que, permitirá as primeiras avaliações dos resultados efetivos do cumprimento de seus objetivos.

Diante do que foi constatado na escola-campo, durante a pesquisa, e do conhecimento adquirido sobre o Projeto Roma, é possível concebê-lo como uma das ferramentas apropriadas para a resolução dos problemas existentes sobre educação inclusiva. Assim, pode constituir-se em alternativa que potencializa a aprendizagem de criança com síndrome de Down e, portanto, contribuir com o projeto de “Escola Inclusiva” da Secretaria Municipal de Educação de Macapá.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação não se esgota na escola. *In*: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- AZEVEDO, Denise Sayde de. **As vicissitudes da escola pública decorrentes do neoliberalismo e do clientelismo**. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.
- BOGOYAVLENSKY, D.N; MENCHINSKAYA, N.A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idades escolar. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2012.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: PUC, 2003.
- CAÑADELL, R. El debate oculto sobre la educación. **Cuadernos de Pedagogía**. nº 346, 2005.
- CAÑIZARES, R. Á.; LÓPEZ, M. J. P.; PALMA, M. T. S. Así trabajamos El Proyecto Roma em la escuela. **Cuadernos de Pedagogía**. nº 346, 2005.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CHEMP, R. F. **Escola pública e gestão neoliberal**: o PROCAD em Minas Gerais. 110 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.
- DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Eletrônica Educação Especial**, n.28, abr., 2006.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In:* SILVA, T. T.; GENTILI, P (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In:* GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

GUIMARÃES, A. R. **O papel da escola na sociedade capitalista:** as percepções dos professores da educação de jovens e adultos. 2008, 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade Federal do Amapá, Macapá.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução Cecília Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In:* LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2012.

LOPES, M. C. A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. *In:* SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças oligofrênicas. *In:* LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** tradução Martins Fontes. São Paulo, 1998.

MARTINS, L. de A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de down:** o que pensam os educadores? Natal : ed. da UFRN, 2003.

MELERO, M. L. **La competencia cognitiva y cultural como desarrollo humano y calidad de vida.** Málaga, Facultad de Educación, 3 de Abr. de 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down.** Málaga. Ediciones Aljibe, 1999.

\_\_\_\_\_. **El Proyecto Roma:** uma experiência de educação em valores. Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma cultura: escolas inclusivas, El Proyecto Roma. **Cuadernos de Pedagogía.** nº 346, 2005.

\_\_\_\_\_. Escolas inclusivas: o projeto Roma. **Ponto de Vista,** n. 8, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Es posible construir una escuela sin exclusiones? Universidade de Málaga, Espanha. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.14, n.1, p.3-20, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNHÓZ, M. A. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de Down**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2003.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, R. de. Empregabilidade e competências: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: **Trabalho & Educação**. Revista do NETE, n.5. jan. jul, 1999

PACHECO, W. dos S.; OLIVEIRA, M. S. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. **Ciências & Cognição**, v.16, p. 002-014, 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>. >

PAIVA, Z. P. de. **A mediação da terapia ocupacional junto às professoras nos pré-requisitos da linguagem escrita das crianças com síndrome de Down, na perspectiva da inclusão**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental**. *Interação em Psicologia*, 2006, p. 183-194.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro. Nau Editora, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, R. dos S. **A inclusão da criança com síndrome de Down: um estudo crítico-colaborativo junto aos professores da classe regular**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011.

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, M. do C. L. da. **As políticas públicas para inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conhecimento pelas crianças com síndrome de Down**.

2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011.

SILVA, M. do C. L. da; OLIVEIRA, M. S. Concepção dos professores sobre a apropriação de conhecimentos matemáticos por crianças com síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 257-272, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 de ago. de 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**: incluye pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicologia. Moscou: editorial pedagógico, 1982.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas v**: fundamentos de defectologia. Editorial Pedagógica, Moscou, 1983. Visor Dis, S.A, 1997.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *In*: COLE, M. *et al.* (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento para a escola**

Eu, Roseli de Mira Cordeiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, estou desenvolvendo a pesquisa PROJETO ROMA: COOPERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E AUTONOMIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, sob a orientação da Profa. Dra. Marinalva Oliveira e tem como objetivo, analisar a contribuição do Projeto Roma para relação de cooperação entre escola e família no sentido de promover a construção de autonomia da criança com síndrome de Down. Diante do exposto, solicito autorização do responsável pela Escola para a realização desse estudo e desde já agradeço e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Roseli de Mira Cordeiro  
CPF: 31637418272  
Fone: 91259515; 32512785  
E-mail: [rose\\_kordeiro@hotmail.com](mailto:rose_kordeiro@hotmail.com)

Profa.Dra. Marinalva Silva Oliveira Orientadora e professora do PPGMDR/UNIFAP  
CPF: 236 646 492 49  
Fone: 9119 0614; 3242-0498  
E-mail: [marinalvaoliveira@yahoo.com.br](mailto:marinalvaoliveira@yahoo.com.br)

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Projeto Roma: uma alternativa para potencializar a aprendizagem de crianças com síndrome de down

Pesquisador Responsável:

Roseli de Mira Cordeiro: (96) 91159525/99815900

Marinalva Silva Oliveira: (96) 91190614

Esta pesquisa visa analisar a contribuição do Projeto Roma para relação de cooperação entre escola e família no sentido de promover a aprendizagem da criança com síndrome de Down. Nesse sentido farão parte dela os pais de crianças com síndrome de Down e os profissionais da escola onde estas crianças estejam matriculadas.

Utilizando-nos da metodologia da pesquisa-ação buscaremos, através de constante diálogo entre os participantes do grupo, investigar a realidade de inclusão dessas crianças a fim de verificar os obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros acontecerão em número de quatro e serão registrados em áudio/vídeo, além de imagens e observação em fichas. É interessante nesse primeiro momento fazer um levantamento do perfil dos participantes do grupo de estudo, através de entrevista semi-estruturada, com a utilização de gravador ou MP3, câmara digital e filmadora. Portanto, solicitamos o seu consentimento em participar como, voluntário(a), deste estudo. Informamos que será garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes que serão entrevistados e que fazem parte do grupo de estudo. Avisamos ainda, que os resultados finais da pesquisa serão tornados públicos, podendo ser divulgados, em apresentações em congresso, em trabalhos científicos e/ou defesa de conclusão de curso.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome e Assinatura da (o) pesquisadora (o): \_\_\_\_\_

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre Projeto Roma: cooperação escola/família e autonomia da criança com síndrome de down. Fui devidamente informado e esclarecido pela (o) pesquisadora (o) Roseli de Mira Cordeiro sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Observações complementares:

**APÊNDICE C** - Roteiro de entrevista semi-estruturada com pais integrantes da pesquisa

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Qual a idade de seu filho e o ano escolar?
3. Qual o seu entendimento sobre a síndrome de Down?
4. Como deveria ser a escola para incluir crianças com síndrome de Down?
5. Quais as principais dificuldades encontradas para aprendizagem de seu filho?
6. A relação de cooperação entre escola/famílias interfere no processo de ensino e aprendizagem das crianças?

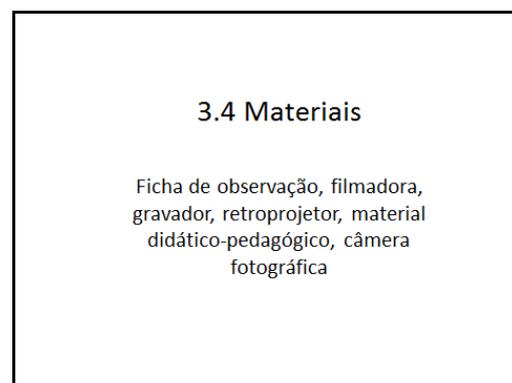
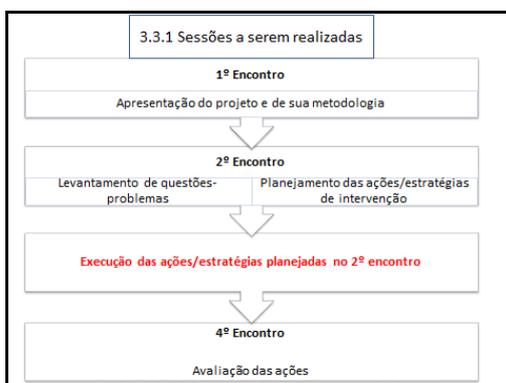
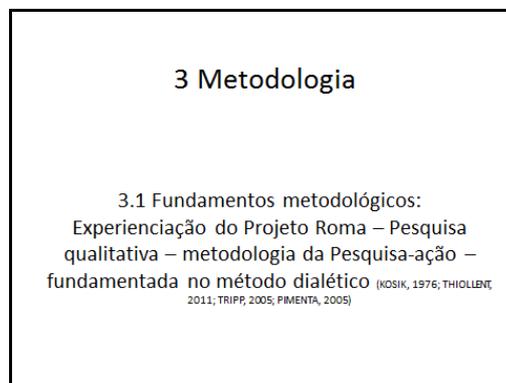
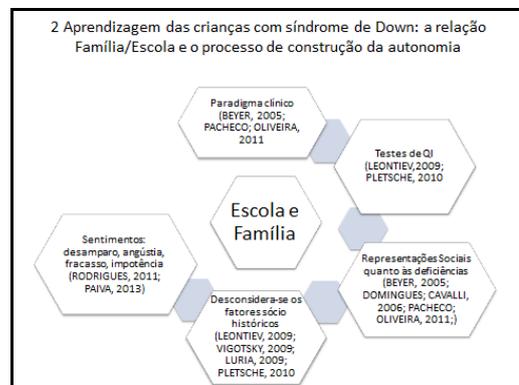
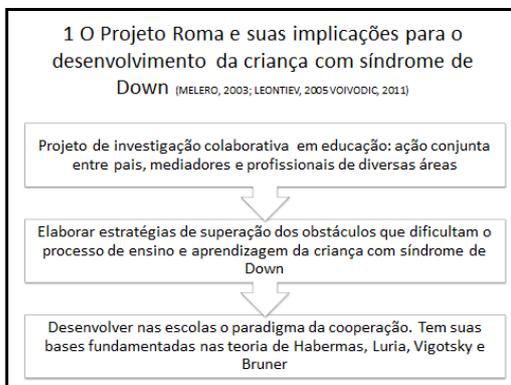
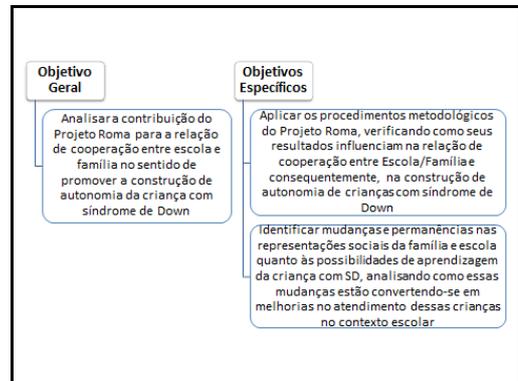
**APÊNDICE D** - Roteiro de entrevista semi-estruturada com profissionais da escola integrantes da pesquisa

- 1 – Qual sua formação acadêmica?
- 2 – Possui pós-graduação? Caso positivo, em quê?
- 3 – Quanto tempo de atuação como docente?
- 4 – Há quanto tempo atua com alunos com deficiência? E com alunos com síndrome de Down?
- 5 – Qual o seu entendimento sobre as possibilidades de aprendizagem de uma criança com síndrome de Down?
- 6 – Qual sua concepção de escola inclusiva?
- 7 – O que mais dificulta o processo de ensino e aprendizagem de uma criança com síndrome de Down?
- 8 – A relação de cooperação entre escola/famílias interfere no processo de ensino e aprendizagem das crianças?

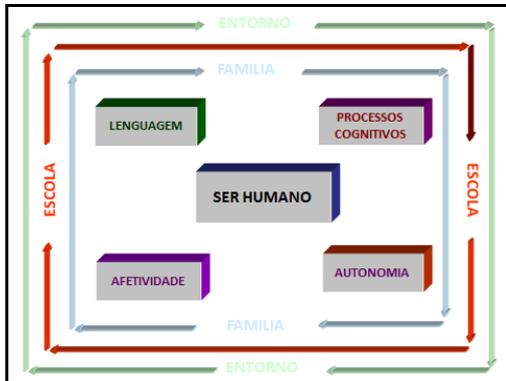
**APÊNDICE E** - Questões norteadoras para o momento da avaliação final do grupo.

1. Os momentos de estudo, com as temáticas abordadas, interferiram em sua prática de sala de aula ou em sua prática enquanto mãe de uma criança com SD?
2. Qual ou quais dos temas abordados você considera que melhor ajudou em sua prática (representações sociais: estigmas; Projeto Roma: a família, a escola e o professor; Teoria sócio histórica)
3. É importante para sua prática (professor ou mãe) compartilhar saberes?
4. A experiência com o Projeto Roma mudou em algum aspecto a relação entre Escola e família?
5. Houve alteração na forma de conceber a aprendizagem da criação com síndrome de Down pela família e pela Escola, a partir da experiência com o Projeto Roma?
6. A experiência com o Projeto Roma interferiu no trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional da escola, no sentido de promover a relação de cooperação entre família e Escola quanto à construção da autonomia da criança com síndrome de Down?

## ANEXO A - Apresentação do Projeto de pesquisa na escola-campo

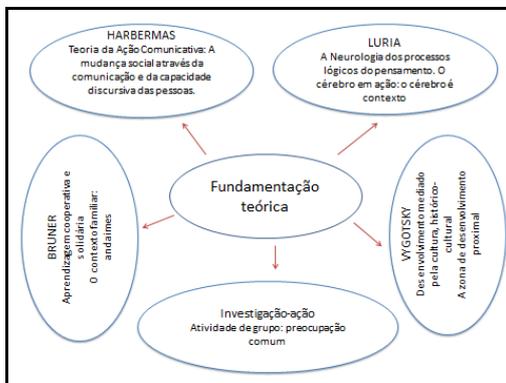


## ANEXO B - Apresentação do Projeto Roma para os participantes da pesquisa

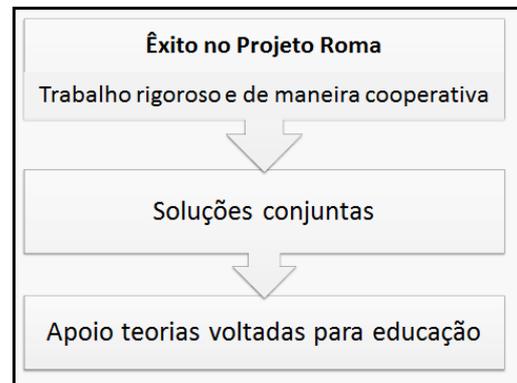
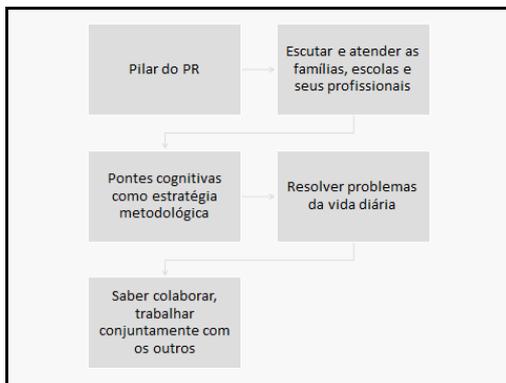


### O projeto Roma

"A inteligência se define ou se constrói?"  
 Se a inteligência se constrói, então pode ser construída em qualquer pessoa.



- ### Os princípios do Projeto Roma:
1. Todas as pessoas são competentes para aprender (confiança)
  2. Autonomia
  3. Cooperação e convivência
  4. Valorização das diferenças



# ANEXO C - Mediação com sujeitos abordando o tema A importância da Teoria Socio-histórica para a aprendizagem

### Vygotsky e a Teoria Sócio-Histórica: uma síntese

Oficina: "Vygotsky constrói uma síntese sobre a prática"

Mediadora: Juliana Nunes Salati

Março 2011

### Introdução

O processo de construção da vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção material, ou seja, de acordo com a perspectiva dialética - sujeito e objeto se relacionam considerando a contradição e a totalidade dentro da unidade de contrários que figuram como categorias do método criado por eles em um processo histórico social. O homem é um sujeito ativo em sua relação com o mundo. Logo, o transforma e é transformado.

### Vida e Obra

**Nascimento**  
-5 de novembro de 1926

**Família**  
-Pai: Miso  
-Situação econômica estável;  
-Judeu; culta

**Casamento**  
-Casou-se aos 28 anos e teve duas filhas.  
-Casou-se com a filha de um professor

**Escolaridade**  
-Concluiu o 1º grau aos 17 anos  
-Estudou em casa com professores particulares  
-Aprendeu várias línguas  
-Formou-se em Direito, Literatura, Psicologia, entre outros.

### Vida e Obra

Vygotsky contraiu tuberculose, doença com a qual conviveu os dez últimos anos de sua vida.

Morreu aos 37 anos de idade e deixou várias obras diversificadas - livros e artigos escritos.

Dentre suas obras destacamos:  
-A formação social da mente  
-Pensamento e linguagem

### Pressupostos Teóricos

**A CONCEPÇÃO DE HOMEM**  
Homem ≠ Outros animais

"A aranha realiza operações que lembram o tecido, e as cabças suspensas que as abelhas constroem enterravam o trabalho de muitos arquitetos. Mas eis mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais habil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente"

(MARCUS VYGOTSKY, 1998)

### Pressupostos Teóricos

**A CONCEPÇÃO DE HOMEM**

- Transformador do mundo em sua volta
- Compreende o mundo ao seu redor
- Histórico
- Social
- Cultural
- Interage e aprende, pensa e executa

### Pressupostos Teóricos

**PANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO**

**Filogênese**

- Relacionado a História da Espécie Humana
- Inerente a cada espécie
- Define limites e possibilidades desta

### Pressupostos Teóricos

**PANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO**

**Filogênese**

- Plasticidade Cerebral
- Relacionada ao fato da espécie humana possuir um cérebro extremamente flexível, que tem a capacidade de se adaptar a variadas situações

### Pressupostos Teóricos

**PANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO**

**Ontogênese**

- Relacionado a história do indivíduo
- Está ligado a filogênese
- Considera fases comuns de desenvolvimento

### Pressupostos Teóricos

**PANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO**

**Sociogênese**

- Relacionado a história cultural da qual o sujeito faz parte
- Relacionamento cultural como determinante para o funcionamento psicológico
- Diversidade cultural como um fator que distingue a influência desta em relação ao sujeito

### Pressupostos Teóricos

**PANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO**

**Microgênese**

- Relacionado ao aspecto específico do desenvolvimento
- Particularidade de cada fenômeno psicológico
- Singularidade

### Pressupostos Teóricos

**MEDIAÇÃO**

**Conceitos Básicos**

- Potencialidades
- Transformação do ambiente
- Instrumentos
- Signos

### Pressupostos Teóricos

**Processo de internalização**

- Domínio do conhecimento
- Processo dinâmico que causa mudança no decorrer da história

### Zonas de desenvolvimento

ZDProximal  
ZDReal  
ZDPotencial

INTERAÇÕES SOCIAIS

A ZDP define funções que ainda não amadureceram.

### Tomada de consciência

Piu Piu → Piu Piu?

Envolvem memorização ativa seguida de pensamento abstrato.

### Linguagem e pensamento

Sistema simbólico fundamental.

- Organiza os signos em estruturas complexas
- desempenha um papel determinante na formação das características psicológicas humanas.

### Linguagem e pensamento

Possibilita alguns fatores nos processos psicológicos humanos:

- Transmitir uma ideia independente do tempo e espaço;
- Absração e generalização (analisar, abstrair, generalizar, categorizar, conceitualizar);
- Comunicação entre os homens, que garante a transmissão e preservação de informações e experiências adquiridas pela humanidade ao longo de sua história.

### Contribuição para a Educação

O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem

- Aprende junto com outros o que o seu grupo social produz.

### Contribuição para a Educação

O desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas dos pensamentos.

### Contribuição para a Educação

A aprendizagem se dá na interação entre crianças e adultos

### Contribuição para a Educação

A linguagem é ferramenta psicológica importante para a construção do conhecimento, pois age decisivamente na estrutura do pensamento.

### Contribuição para a Educação

**Pontos importantes**

- O professor é o mediador social da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.
- Sua atuação deve ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal.

### Considerações Finais

O homem não nasce determinado a um tipo de conhecimento, este é construído ao longo de sua existência e é resultado de sua relação com o mundo que o cerca

Aprendizado é um processo que envolve interação, mediação e internalização

Os sujeitos são diferentes uns dos outros (microgênese, sociogênese), embora apresentem características semelhantes, que são inerentes a sua espécie (ontogênese, filogênese)

Na educação é fundamental o intermédio do professor e sua interação com o aluno, atuando no limiar entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender.

### Referências

BOOK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Fátima, TEIXEIRA, Maria. *Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia*. 1318. São Paulo: Saraiva, 2002.

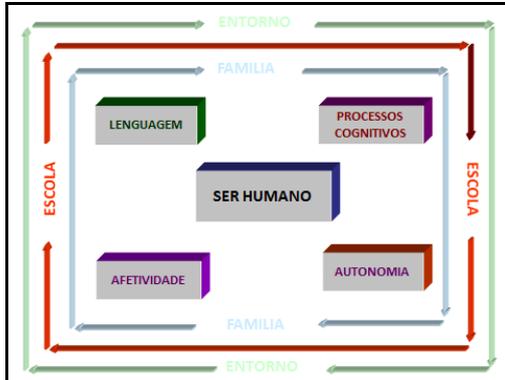
BRIGOTSKIL, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

LEONTIEV, Alexis. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2003.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

## ANEXO D – Mediação com sujeitos abordando o tema A Família e a Escola no Projeto Roma



➤ O Projeto Roma se cerca do conhecimento sobre as pessoas com síndrome de Down de modo **interdisciplinar**, quando se busca oferecer condições para melhorar os processos cognitivos, trabalhando o contexto

### 3.2.1 A família no Projeto Roma: um aprender compartilhando

- 3.2.1.1 A confiança nas potencialidades do filho rompendo com os estereótipos
- 3.2.1.2 Acriança com síndrome de Down: outras formas de aprender
- 3.2.1.3 Aprendizagem através do diálogo: Uma comunidade crítica de aprendizagem compartilhada

A família no Projeto Roma: um aprender compartilhando  
Tomada de consciência

Hipotonia, cardiopatias, pele seca, problemas respiratórios, se resfriam com Hipotonia, cardiopatias, pele seca, problemas respiratórios, se resfriam com facilidade, dificuldade para andar, para aprender, falta atenção, dificuldade de interação com colegas + questões culturais

MEDO, ANGÚSTIA, PERGUNTAS – DESTRUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE FILHO E MÃE

CONCEPÇÃO DO FILHO COMO UMA CARGA, INCAPAZ DE APRENDER

### 3.2.3 O professor no Projeto Roma: reflexão compartilhada em sua prática

- 3.2.3.1 Professor-investigador, abrindo espaços para que a aula se transforme em um lugar de aprendizagem compartilhada

### 3.2.2 A escola no Projeto Roma: um trabalho colaborativo

- 3.2.2.1 Escola pública como espaço cultural e modelo para a convivência democrática
- 3.2.2.2, Respeito às peculiaridades de cada criança: um ensino de qualidade sem injustiças curriculares