

EXPECTATIVA DAS MÃES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE SEU FILHO/A COM SÍNDROME DE DOWN – T21

MOTHERS' EXPECTATIONS ABOUT THE SCHOOL INCLUSION PROCESS OF THEIR CHILD WITH DOWN SYNDROME – T21

Monique Daros Gonçalves¹

Paulo Henrique Alves²

RESUMO: Este artigo investiga as expectativas das mães em relação à escolarização de seus filhos com Síndrome de Down (T21), que frequentemente enfrentam desafios únicos e complexos ao longo do processo de inclusão escolar. Suas expectativas e esperanças para a educação de seus filhos possuem um referencial teórico amplo e são moldadas por suas experiências pessoais, conhecimentos sobre a T21 e a interação com o sistema educacional. A partir disso, surgiu a seguinte indagação: Quais desafios e expectativas se destacam no contexto das mães em relação ao processo de inclusão escolar de seus filhos com Síndrome de Down (T21)? Assim, elaborou-se como objetivo geral: pesquisar quais são as expectativas das mães sobre a escolarização de seu filho com Síndrome de Down; e os específicos: conhecer o motivo pelo qual os pais optam por determinado sistema de ensino; verificar se o fenótipo é ou será um fator negativo em relação à inclusão escolar na visão das mães; conhecer as expectativas que as mães têm sobre o futuro de seus filhos com T21. A pesquisa teve como referencial teórico: Mantoan (1992; 2003), Freire (1996), Brasil (2013), dentre outros autores e autoras. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa semiestruturada no formato presencial com quatro mães. Neste contexto, com uma visão detalhada das preocupações, esperanças e experiências dessas mães, e como elas percebem o impacto da inclusão na vida educacional e social de seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; Inclusão Escolar; Mães; Família.

ABSTRACT: This article investigates the expectations of mothers regarding the education of their children with Down Syndrome (DS), who often face unique and complex challenges throughout the process of school inclusion. Their expectations and hopes for their children's education are informed by a broad theoretical framework and shaped by their personal experiences, knowledge about DS, and interactions with the educational system. From this, the following question arose: What are the main challenges and expectations of mothers concerning the school inclusion process for their children with Down Syndrome? The general objective was to research the expectations of mothers regarding the schooling of their children with Down Syndrome, while the specific objectives included: understanding the reasons why parents choose a particular educational system; assessing whether the phenotype is perceived as a negative factor for school inclusion from the mothers' perspective; and exploring the expectations that mothers have

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, n°2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

for the future of their children with DS. The theoretical framework for the research included works by Mantoan (1992; 2003), Freire (1996), Brazil (2013), among other authors. The methodology employed was a semi-structured qualitative research format conducted in person with four mothers. In this context, the study provided a detailed view of these mothers' concerns, hopes, and experiences, and how they perceive the impact of inclusion on their children's educational and social lives.

KEYWORDS: Down Syndrome; School Inclusion; Mothers; Family.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

² Orientador, Especialista na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – alves@unesco.net

1 INTRODUÇÃO

Esta temática tem sua relevância, pois traz significação ao relato das experiências e perspectivas das mães em relação às vivências escolares de seu(a) filho(a), sendo assim, o relato é ponto essencial para a efetivação da pesquisa. Vale destacar que essa temática surgiu a partir da perspectiva do estágio não obrigatório em uma escola de ensino particular, onde foi possível perceber o crescente número de matrículas de alunos que estão no quadro da Síndrome de Down. Além disso, era possível observar relatos corriqueiros de ‘porta’ de mães em relação à convivência e aprendizagem de seu(a) filho(a) dentro do quadro da T-21. Dessa forma, surge o interesse em investigar mais sobre os diálogos dessas mães.

Freire afirma que: “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, 1996, p. 86). Essa perspectiva ressalta a importância de que a prática docente seja pautada por uma escuta sensível e acolhedora, especialmente em contextos de inclusão escolar.

Dar voz às mães e refletir sobre tais experiências foi essencial para que houvesse uma melhor compreensão desses relatos. Não podemos deixar de destacar as questões norteadoras que deram estrutura para a entrevista, sendo elas: Quando a senhora soube que

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

seu filho tinha alguma deficiência? Quem lhe informou e como se sentiu quando recebeu a notícia? Atualmente, seu filho frequenta uma instituição escolar pública ou particular? Quais os motivos que levaram à escolha desta instituição? Qual foi seu pensamento em relação a como seu filho seria recebido na escola? Quais são as principais preocupações que a senhora tem sobre a inclusão escolar do seu filho e como acredita que poderiam ser abordadas? A senhora acha que a escola terá influência no desenvolvimento de seu filho? Quais? Que tipo de formação ou preparo o professor de seu filho precisa ter? Que expectativas a senhora tem quanto ao futuro do seu filho? Gostaria de falar algo a mais ou deixar um recado final?

Foram entrevistadas quatro mães, cujos filhos e filhas se encontram atualmente na faixa etária correspondente à educação infantil e ao ensino fundamental. Diante disso, ambas se disponibilizaram a participar da pesquisa e da entrevista, mediante a assinatura do termo de consentimento. Neste contexto, o presente trabalho tem como indagação saber “Quais desafios e expectativas se destacam no contexto do processo de inclusão de seu(a) filho(a) com Síndrome de Down - T21?” Vale ressaltar que o objetivo principal foi o de “Analisar os relatos das mães em relação ao processo de inclusão escolar de seu filho(a) com diagnóstico de Síndrome de Down - T21”, elencando assim, através dos relatos, se os seus filhos estão, de fato, incluídos na escola, bem como uma visão detalhada das preocupações, esperanças, experiências e como elas percebem o impacto da inclusão na vida educacional e social de seus filhos. Diante disso, elencaram-se os objetivos específicos: conhecer sobre a Síndrome de Down - T21; apresentar o contexto sobre a exclusão e o indivíduo com deficiência(s)/ transtorno(s); estudar sobre a exclusão e os direitos legais; destacar a importância do papel da família na vida da pessoa com deficiência/ transtornos.

Para um melhor entendimento, a pesquisa foi subdividida através de seções e subseções, as quais ficaram intituladas por meio da: Introdução, que situa o leitor sobre a escolha da temática, o problema, os objetivos e indivíduos de pesquisa; em segundo, um contexto sobre a Síndrome de Down-T21; após, vem a seção que cita sobre a exclusão e os direitos legais; logo após, a sessão que trata sobre O papel da família na vida da pessoa com deficiência/ transtorno; já na parte final, situa-se a Metodologia e os Procedimentos de

análise, na qual se aborda com mais clareza sobre os indivíduos pesquisados, como ocorreu a coleta dos dados e as análises feitas; na sequência final, a conclusão da pesquisa e suas finalizações, seguida das referências.

2 CONTEXTO SOBRE A SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) ou Trissomia do 21 (T21) foi descrita pela primeira vez em 1866 pelo médico John Langdon Down, em Londres, e somente no ano de 1959 foi descoberto o diagnóstico, quando o Dr. Jerome Lejeune identificou a existência de um cromossomo extra. Sendo assim, a SD não é uma doença, e sim, uma condição genética causada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21, onde os indivíduos apresentam 47 cromossomos em suas células, em vez de 46. “O termo síndrome significa um conjunto de sinais e sintomas, e Down designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com síndrome de Down” (Brasil, 2013, p. 9). O diagnóstico da T21 pode ser realizado antes mesmo do bebê nascer. De acordo com Mantoan (1992, p. 32), “o diagnóstico pré-natal permite, durante a gravidez, saber se o feto é ou não acometido pela Síndrome de Down”. A alteração cromossômica resulta em um conjunto de características físicas e cognitivas específicas. Os fenótipos frequentemente incluem rosto achatado, olhos amendoados, baixa estatura e tônus muscular diminuído.

Além das características fenotípicas, a Diretriz de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down identifica diversas características associadas à síndrome, incluindo problemas cardíacos, distúrbios visuais, auditivos e do sistema digestório, entre outros (Brasil, 2013). Sob essa perspectiva, é fundamental destacar que a idade materna avançada proporciona maior probabilidade de gestar um bebê com T21, principalmente acima dos 35 anos de idade.

As pessoas com Síndrome de Down geralmente enfrentam também desafios no desenvolvimento motor, cognitivo e social, o que pode impactar diretamente sua experiência escolar. A síndrome de Down resulta em características físicas e intelectuais específicas, tendo um desenvolvimento diferente de crianças com desenvolvimento típico.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

Em geral, apresentam atrasos motores e na fala, além de dificuldades em suas habilidades intelectuais (Canning; Pueschel, 1993). O grau de deficiência intelectual varia de leve a moderada. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a deficiência intelectual é categorizada em quatro níveis distintos com base no quociente de inteligência (QI), além de outros fatores ambientais que devem ser levados em conta no momento do diagnóstico.

No entanto, “Embora a Síndrome de Down traga características genéticas específicas, é o ambiente e as oportunidades de aprendizagem que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, permitindo que suas capacidades sejam ampliadas ao longo da vida” (Mantoan, 2003, p. 45). Diante disso, a pessoa com T21 tem capacidade de se desenvolver através de estimulações corretas e conseguir realizar atividades diárias de forma independente como também, pode obter formação profissional.

Porém, comumente apresentam crescimento físico mais lento; maior tendência ao aumento de peso; atraso no desenvolvimento motor devido à hipotonia nos primeiros meses de vida, ou seja, menor tonicidade dos músculos e atraso no desenvolvimento mental (Castro, 2009). Presente em todos os casos, os recém-nascidos com SD apresentam hipotonia muscular, trazendo atrasos incomuns nas crianças que não apresentam SD. De forma geral, demoram mais para sorrir, balbuciar, falar, sustentar a cabeça, segurar objetos, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr (Castro, 2009).

Atualmente, as crianças com SD estão envolvidas em programas de estimulação precoce, facilitando e corrigindo o desenvolvimento da criança. Segundo o MEC (1995, v.3), Estimulação Precoce é um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a propiciar a 8 crianças, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”. Em síntese, auxiliar no desenvolvimento da criança com T21 nos primeiros anos de vida é de extrema importância, visto que o cérebro de um recém-nascido possui capacidades de aprendizagem que são desenvolvidas através da internalização de estímulos.

3 DA EXCLUSÃO AOS DIREITOS LEGAIS

A história da humanidade revela uma trajetória marcada por diferentes formas de exclusão social, entre elas a dos indivíduos com deficiência ou transtornos. O termo “pessoa com deficiência” nem sempre foi usado. Alguns séculos atrás, tradicionalmente, essas pessoas eram frequentemente marginalizadas, estigmatizadas e excluídas da vida social, educativa e profissional. Com o avanço das ciências sociais, jurídicas e educacionais, e com a emergência de movimentos sociais, houve uma crescente conscientização e luta pelos direitos dessas pessoas. Em nosso país, somente no século 19, influenciados por experiências europeias, se iniciaram movimentos voltados à inclusão (Freire, 2016).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1976) sintetiza que deficiência se refere a qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Os transtornos, por sua vez, abrangem condições que afetam a saúde mental e comportamental do indivíduo. Como afirma Silva (1987, p. 21): “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. Isto é, as deficiências e transtornos sempre existiram, porém, durante anos, essas pessoas foram excluídas e segregadas. As pessoas com alguma deficiência eram nomeadas como “inválidos”, pois eram consideradas sem valor para a sociedade naquela época, conforme Silva (2009), no período medieval, as crianças com alguma deficiência eram abandonadas pela própria família.

Panarotto e Silva (2014) destacam que, com o avanço da ciência, a causa da deficiência passou a se mostrar como problema de saúde, em contraste com a visão da antiguidade, que atribuía a deficiência a questões espirituais. Sendo assim, a igreja passa a perder sua influência ao longo do tempo, e a valorização da vida começa a gerar preocupações com a educação das pessoas com deficiência. Entretanto, de acordo com Pacheco e Alves (2007), a integração ainda não acontece nesse período. A sociedade tinha uma visão muito segregativa relacionada aos deficientes e, conseqüentemente, essas pessoas continuaram a ser excluídas dos espaços sociais.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

No período do século XIX, aconteciam os primeiros movimentos voltados para pessoas com deficiência no país, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que mais tarde se tornou o Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos- Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), (Brasil, 2010). Na Constituição de 1946, surge a concepção de “atendimento aos portadores de necessidades especiais”, ao se estabelecer que “cada sistema de ensino deveria ter obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegura os alunos necessitados de condições de eficiência escolar” (art. 172). Em 1948, foi ratificado o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26). Nesse mesmo ano, a ONU garantiu o direito à instrução para todos os indivíduos por meio desta declaração (ONU,1948). De acordo com a APAE Educadora (2001), nos anos 1950, surgiram as primeiras associações de pais e amigos de pessoas com deficiência, que desempenharam um papel crucial na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro, uma organização responsável por promover melhorias nas condições de vida dos “excepcionais”, oferecendo-lhes um atendimento educacional especializado, um acompanhamento em todo seu ciclo de vida, a capacitação profissional para inserção destes sujeitos no mercado de trabalho, entre outros.

Em 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, promovendo a defesa da igualdade de oportunidades para todos, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse contexto, pela primeira vez, foi utilizado o termo “pessoa com deficiência” e, em seguida, “pessoas portadoras de deficiência”, implicando na compreensão da deficiência como algo que a pessoa pudesse portar quando quisesse, de forma a ser uma escolha e não uma condição. A década de 1980 foi marcada por movimentos sociais que começaram a lutar por uma educação inclusiva, influenciados pelo contexto internacional de direitos humanos e pela Constituição de 1988, que garantiu direitos fundamentais para todos os cidadãos brasileiros (Mantoan, 2003).

O Brasil aderiu à Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pela UNESCO, que incentivava a educação inclusiva e a integração de estudantes com deficiência no

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

sistema regular de ensino. Portanto, a declaração destaca ainda que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 4). Conseqüentemente, toda criança tem o direito à educação e atendimento às suas singularidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB mais recente, que é a Lei de nº 9394/96, destina o capítulo 5 à educação especial, definindo no Art. 58 como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais”, onde as pessoas com deficiência passaram a ser denominadas como “pessoas com necessidades especiais”. Além de estabelecer diretrizes importantes para a inclusão, a legislação promove ações para o desenvolvimento integral da pessoa, enfatizando o atendimento educacional especializado como complemento ao ensino regular, em vez de ser uma abordagem única e separada.

Outro importante documento para as pessoas com deficiência foi a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, reforçando o compromisso com a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino regular. A Resolução CNE/CEB (Brasil, 2001), de nº 2/200, no Art. 2, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”. Ao longo dos anos, outras políticas públicas para as pessoas com deficiência foram criadas, contribuindo para grandes avanços relacionados à inclusão. Destaca-se como documento mais recente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada em 2015, Lei nº 13.146. A referida lei contém diversos artigos que detalham os direitos assegurados às pessoas com deficiência, utilizando o termo "pessoas com deficiência". Ferreira ainda destaca que “pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS” (2010,p. 15).

O Art. 4 também estabelece que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (Brasil, 2015). Esta lei é um marco na história da inclusão no Brasil, assegura direitos em diversas áreas como educação, saúde, trabalho, acessibilidade e

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

proteção social, promovendo a inclusão plena e a cidadania das pessoas com deficiência.

4 O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA(S)/ TRANSTORNO(S)

Inicialmente, a presença de uma criança com deficiência ou transtorno representa uma ruptura significativa para os pais. Segundo Polity (2000), as expectativas previamente construídas em relação a um filho, consideradas normais, tornam-se insustentáveis. Os filhos, vistos como uma extensão dos pais, quando atípicos, simbolizam a perda de sonhos.

No entanto, a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar da criança com deficiência ou transtorno. Conforme Mantoan (2003), a família atua como um dos principais agentes de socialização e desenvolvimento da criança, sendo essencial para a construção de sua identidade e autoestima. A presença do suporte familiar pode influenciar significativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento dessas pessoas.

Importante destacar que, ao longo do processo educativo, a presença e a participação elucidativa de uma pessoa dedicada são essenciais para as crianças com necessidades específicas, e se faz necessário priorizar os interesses da criança, visando garantir seu sucesso. Leitão (2002) destaca que a condição de proteção e de canalização de recursos para propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento físico e afetivo da criança junta-se à necessidade de socialização, para que a criança possa conviver em grupo.

Santos, Santos e Oliveira (2013, p. 40) defendem que o processo de inclusão deve ter início na própria família. Sendo assim, a família precisa confiar seus filhos com SD à escola sem privá-los, por medo da exclusão ou limitações, visto que a educação constitui-se como uma colaboração conjunta entre a família e a instituição escolar. Os autores ainda afirmam que o preconceito e a discriminação vivenciados pelas crianças com NEEs geram temor nos pais, dificultando a decisão de matriculá-las em uma escola e permitir que elas interajam socialmente. Em contraste, há pais que se empenham arduamente para garantir que seus filhos sejam aceitos de maneira digna em determinadas escolas.

A presença de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

ambiente escolar não só promove o seu próprio desenvolvimento integral, mas também contribui significativamente para melhorias na escola como um todo: “o envolvimento parental é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas” (Bhering, 2003, p. 508). Sendo assim, a família, escola e comunidade precisam assumir sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento da criança com T21.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visando compreender em profundidade as percepções das mães sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos com Síndrome de Down (T21). A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar as experiências, sentimentos e entendimentos das mães, proporcionando uma visão detalhada e rica sobre o tema. Esta pesquisa, de natureza básica, busca ampliar o conhecimento teórico sobre a importância de compreender as experiências subjetivas e as percepções individuais das participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, oferecendo flexibilidade para que as quatro mães entrevistadas pudessem expressar livremente suas opiniões e sentimentos, ao mesmo tempo em que se mantêm dentro de um roteiro previamente definido. Para a realização das entrevistas, foi apresentado antes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em conformidade com as diretrizes éticas do curso de Pedagogia e assinado pelas mães. O termo detalhava os objetivos da pesquisa, a garantia de confidencialidade dos dados, além de esclarecer que a participação era voluntária e que os participantes poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízos.

Além disso, as entrevistadas foram nomeadas pelos codinomes ‘Lótus, Iris, Violeta e Girassol, garantindo assim a confidencialidade durante o processo de análise. Vale destacar que as questões norteadoras foram divididas em três momentos: o primeiro intitulado **o impacto do diagnóstico e os desafios iniciais**, seguido dos questionamentos – “Quando a sra. soube que seu filho tinha alguma deficiência?” e “Quem lhe informou e

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

como se sentiu quando recebeu a notícia?”. O segundo momento intitula-se **a escola e a síndrome de down**, seguido destas questões: “Atualmente, seu filho frequenta uma instituição escolar de nível público ou particular?”, “Quais os motivos levaram para a escolha desta instituição?” e “Qual foi seu pensamento em relação a como seu filho seria recebido na escola?. Já o último momento tem como título **reflexões maternas sobre inclusão**, e suas questões foram: “A sra. acha que a escola terá influência no desenvolvimento de seu filho? Quais?”, “Que tipo de formação ou preparo o professor de seu filho precisa ter?” e “Que expectativas a sra. tem quanto ao futuro do seu filho?” Antes de tudo, em cada entrevista foi feito um acolhimento com cada uma das mães, para que se sentissem ainda mais confortáveis para expor seus relatos. Importante destacar que as principais respostas foram elencadas.

5.1 Momento 1: O impacto do diagnóstico e os desafios iniciais

Nesse primeiro momento de análises, trataremos da discussão teórica e dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado às participantes. Para isso, agrupamos as respostas das perguntas: 1) Quando a sra. soube que seu filho tinha alguma deficiência? 2) Quem lhe informou e como se sentiu quando recebeu a notícia?

Dentre as respostas sobre a primeira questão, mostraram-se divididas: das quatro mães, duas descobriram que seu filho tinha síndrome de Down na gestação e as outras duas descobriram no parto. “*Foi durante a gestação, com 3 meses*” (Girassol); “*Soube no terceiro mês de gestação, em 2021, durante os exames de ultrassom do pré-natal*” (Violeta). Já para Íris e Lótus, a descoberta ocorreu após o parto, “*Quando ele nasceu, no hospital*” (Lótus);

Na gestação, no segundo tração, a gente faz o morfológico, que é para saber se tem a possibilidade de alguma deficiência. Ai, no segundo morfológico, apontou, não apareceu o ossinho nasal dela. Só que eu não quis fazer aquele exame para fazer para descobrir porque é um furinho que faz e tem a possibilidade da bolsa romper. Ai a certeza mesmo, a gente teve só no quarto do hospital, quando ela nasceu (Íris).

A gestação e o nascimento de uma criança exigem da mãe uma preparação

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

cuidadosa, desde os cuidados iniciais até o vínculo afetivo com o bebê. Rezende (2015) destaca que a gestação exige um cuidado integral com a saúde da mulher, pois esse período é essencial não apenas para o desenvolvimento saudável do feto, mas também para o bem-estar físico e emocional da mãe, refletindo a importância de um acompanhamento médico. O Ministério da Saúde (2020) complementa essa perspectiva ao afirmar que o acompanhamento pré-natal é fundamental para garantir a saúde da mãe e do bebê, possibilitando a identificação precoce de complicações e orientações específicas sobre os cuidados necessários durante o período da gestação. Além disso, segundo Almeida (2018, p. 77), “o acolhimento e o contato precoce no parto com o bebê com Síndrome de Down podem ajudar a mãe a lidar com as expectativas e emoções iniciais, promovendo uma experiência de facilidades e apoio”. Portanto, é fundamental que o acolhimento ocorra de maneira interativa, envolvendo não apenas a relação da mãe com o bebê, mas também a presença de profissionais de saúde que forneçam suporte e informações específicas para que a família reconheça a existência de uma rede de apoio.

Na segunda questão, as mães foram indagadas sobre quem informou sobre a deficiência do filho (a) e como foi receber a notícia. As mães que receberam a notícia na gestação responderam o seguinte: “*Minha médica obstetra deu as informações, recebi a notícia com muito medo e preocupação pela saúde da minha filha*” (Violeta); “*Foi o médico quando fiz um exame mais direcionado para qual síndrome seria, antes ele já sabia que ia ter alguma coisa, mas não sabia o que. Foi novo porque não tinha pessoa assim próxima, não tinha nenhuma referência*” (Girassol).

A atuação dos profissionais de saúde em relação a indivíduos com deficiência deve ser fundamentada em princípios éticos e em um cuidado especializado. É essencial que esses profissionais ofereçam uma assistência abrangente e não restrita a todos os membros da família, uma vez que a carência de informações pode intensificar o medo, o preconceito e a inexperience dos familiares em relação às questões relacionadas à inclusão do indivíduo no cotidiano (Silva *et al.*, 2020). Em vista disso, o profissional que comunica a deficiência da criança deve entender o processo psicológico da família e estabelecer empatia, permitindo um diálogo que oriente os familiares sobre os impactos e cuidados necessários para a criança (Cerqueira; Alves; Aguiar, 2016).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

Já as mães que receberam a notícia somente após o parto relatam o seu choque e medo diante da notícia que até então não era esperada pelas mesmas, o que mostrou uma maior dificuldade de compreensão e assimilação da deficiência com seu filho:

Quando baixaram o pano eu vi na hora que ela era Down. Não foi uma coisa, assim, que eu pesquisei pra saber como que era na gestação, eu não fui atrás pra saber de nada mas no olhar ela, eu já vi que ela era Down. Eu lembro que o meu primeiro pensamento, eu pensei assim, o que os outros vão pensar? O que eu vou falar para os outros? (Íris).

Já Lótus cita que: *“Os médicos e enfermeiras. Foi um choque assim, porque eu não esperava, eu tentei lembrar de algo assim que estudei na minha graduação sobre a SD, mas não lembrava muita coisa, daí me deu medo porque não era algo que eu estava preparada”*.

De acordo com Bianchi, Spinazola e Galvani (2021), a SD pode ser identificada no período imediato do nascimento a partir de suas características físicas específicas, sendo assim, os pais recebem a notícia da síndrome de forma imediata ao conhecerem o filho após o nascimento, o que torna esse momento ainda mais desafiador para eles. Entretanto, a compreensão e facilidade do diagnóstico podem ser complexas em qualquer fase do processo, uma vez que os pais tendem a idealizar seus filhos antes do nascimento, resultando em uma ruptura das expectativas, afirmado na seção 4 do referencial teórico.

5.2 Momento 2: A escola e a Síndrome de Down

Nesse segundo momento foram, agrupadas as perguntas: 3) Atualmente seu filho frequenta uma instituição escolar de nível público ou particular? 4) Quais os motivos levaram para a escolha desta instituição? 5) Qual foi seu pensamento em relação a como seu filho seria recebido na escola?

Em relação à questão sobre a escolha da instituição, a resposta foi quase unânime. Girassol, Lótus e Violeta, responderam *“particular”*; em contrapartida, Iris explica que *“agora ela frequenta apenas a APAE, mas futuramente penso em colocar ela na escola pública”*. Já em relação aos motivos da escolha da instituição, as mães relatam: Girassol diz Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

que “*Dentro de todos a que me acolheu melhor assim, que ela teria uma oportunidade melhor. A intenção da gente colocar na escola regular é para aprender, o melhor de ensino pra ela, um ensino de qualidade, por isso a gente optou pela privada*”; já Lótus aponta que: “*Primeiro porque eu sou funcionária e para mim era mais fácil estar aqui. O segundo, porque eu tive boa referência aqui do colégio referente a inclusão*”. Já as outras duas mães apresentaram respostas mais amplas, expondo o seguinte:

Escolhemos pela oferta de vaga no turno parcial matutino, que era o que procurávamos, pela proximidade da escola com nossa residência, pela estrutura institucional acolhedora - coordenação/professores abertos ao diálogo; e pela turma de alunos muito amorosos e em número reduzido (Violeta).

Em relação a escola pública é por questões financeiras mesmo, e agora a APAE eu tive uma dificuldade, assim, sabe, porque a gente tem um certo preconceito. Mas agora, já tenho outra visão completamente diferente, a APAE ta sendo muito importante para o desenvolvimento da minha filha (Íris).

Apesar de haver respostas distintas, os relatos das mães encontram sintonia e sentido em relação à busca pelo ensino que considere as individualidades das crianças e a autonomia das mesmas. Como afirma Mantoan (1992), as mães escolhem escolas mais estruturadas porque crianças com deficiência intelectual e atraso no desenvolvimento cognitivo respondem melhor a uma educação eficiente, que ajuda a desenvolver comportamentos que surgem naturalmente em crianças sem deficiência.

Sobre o pensamento em como seriam recebidas na escola, as mães explicam que: “*Foi tranquilo assim, é claro que a gente sofre, a gente já olha para os outros para saber se ta olhando de uma forma diferente*” (Girassol); “*É medo, muito medo. Isso é em todas as novidades, tudo que é novo, o medo é bem grande*” (Lótus), a mãe Violeta citou que: “*Achava que iria encontrar alguma resistência de início, que os profissionais a olhariam de modo estranho, que colocariam impedimentos ou barreiras preconceituosas, porém, sempre fomos bem recebidas tanto pela direção/coordenação como pelos professores e também pelas crianças*”. E por último Íris relatou o seguinte: “*Penso se ela será bem recebida, se os coleguinhas irão respeitar as limitações dela, medo dela sofrer Bullying. Porque para mim uma criança atípica sempre sofre um pouco mais, então eu tenho medo*

dela não se adaptar”. Notou-se que em ambas os relatos uma preocupação não tão declarada, mas sabe-se que é normal em relação aos cuidados com os filhos.

5.3 Momento 3: Reflexões maternas sobre inclusão

Nesse terceiro e último momento, foram agrupadas as perguntas: 6) A sra. acha que a escola terá influência no desenvolvimento de seu filho? Quais? 7) Que tipo de formação ou preparo o professor de seu filho precisa ter? 8) Que expectativas a sra. tem quanto ao futuro do seu filho?

Sobre a influência escolar, as mães ressaltam a importância da escola no desenvolvimento de seus filhos com Síndrome de Down. Para Girassol, a escola é essencial: *“ela chega em casa com coisa que eu sei que não fui eu que ensinei, ela trouxe da escola, do convívio com o professor, com as regras da escola e tudo que é desenvolvido lá, então a gente sabe que ela não ta perdendo, ela ta só ganhando”* (Girassol). Lótus, por sua vez, enfatiza que *“a escola contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social de seu filho”* e recomenda a outras famílias que matriculem seus filhos em instituições de ensino desde cedo, apesar das dificuldades.

Outros aspectos presentes nos relatos das mães Violeta e Íris enfatizam a valorização das habilidades de seus filhos: *“Sim, como na vida que qualquer criança, a escola, as experiências vividas na escola, proporcionam desenvolvimento, deixam lembranças, sentimentos, aprendizagens. Se a criança gostar de estar nesse ambiente ela será influenciada positivamente no seu desenvolvimento”* (Violeta); *“Acredito que vai aprender muito socialmente com as outras crianças, a imitação, o brincar, e as coisas da escola mesmo acredito que no tempo dela ela vai aprender também”* (Íris).

Sendo assim, Mantoan afirma que a escola deve ser um ambiente que proporcione às crianças a oportunidade de serem autênticas, valorizando e evidenciando suas diferenças (Mantoan, 2003). Com isso, a escola promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, possibilitando que os alunos colaborem entre si e valorizem as qualidades singulares de cada um.

Seguindo esse raciocínio, em relação à escola e inclusão, foi questionado o tipo de formação que o professor precisa ter para atender o aluno com Síndrome de Down. As respostas foram: *“Não tenho nada muito específico na questão da síndrome de Down. Ele tem que ser professor e muito humano. É respeitar as limitações e fazer as adaptações”* (Lótus); *“Só a questão do professor querer, se colocar no lugar da criança já é meio caminho andado. Porque a criança atípica, ela não vai só para escola, eu acredito que para escola funcionar ela deve tá sabendo quem são as outras pessoas que atendem essa criança”* (Girassol).

Cursos que integrassem a psicopedagogia com desenvolvimento neurológico com áreas como fisioterapia neurológica, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicomotricidade ajudaria o professor a compreender as demandas do aluno com deficiência. Era muito interessante se os profissionais das terapias, pudessem trocar informações com os professores das escolas (Violeta).

Eu acho que na formação do professor ele teria que estagiar por exemplo na APAE ou na AMA, porque na teoria as vezes pode parecer fácil de lidar com uma criança atípica, “ah é só entreter ela ali, deixar no mundinho dela”, mas a ideia de escola para uma família atípica é de incluir a criança, e não só cuidar dela (Íris).

Todas as mães demonstraram, afirmativamente, que as professoras precisam conhecer o seu aluno para promover uma educação de qualidade, onde a criança se sinta valorizada. Com isso, algumas mães ainda mencionam a importância de haver uma troca de saberes entre os profissionais que atendem a criança fora da escola.

Mantoan considera que a inclusão de todas as crianças nas instituições escolares deve ser pautada pela observância de princípios éticos e de justiça, não podendo ser reduzida à mera inserção de crianças com deficiência no ambiente escolar (Mantoan, 2004). Sendo assim, a criança com SD não pode ser apenas inserida em sala de aula para socializar, mas sim para também aprender como as outras crianças da turma.

No que se refere às expectativas das mães sobre o futuro de seus filhos, observa-se uma combinação de preocupação, esforço contínuo, e a busca por informações junto com sentimentos de dúvidas e dificuldades das mães, que, apesar de tantos desafios, seguem em busca de um futuro melhor e mais inclusivo.

Como assegurado nas entrevistas, as mães Lótus e Íris demonstram preocupações quanto às fases de desenvolvimento. Confiam no potencial de seus filhos, mas também reconhecem suas limitações atuais e as possíveis mudanças futuras de regressão: *“Eu tenho muita expectativa, muita mesmo, mas nem todas são boas. A gente sabe que é a fase da adolescência, para uma criança atípica é bem complicado”* (Lótus); *“Hoje o que eu quero pra ela é que ela consiga fazer as coisas básicas sozinha como trocar de roupa, ir ao banheiro, saber o que é bom, o que é ruim, é isso que eu quero pra ela hoje”* (Íris).

Dessa maneira, essas mães pensam de maneira que o que o seu filho for capaz - ou não - de fazer será o suficiente, pois haverá explicações para essas ações, evitando assim a insatisfação. Porque, se a criança não alcança a independência investida nela, tanto pelos pais quanto, como pela instituição, ocorre uma grande frustração dentro da família (Silva; Aiello, 2009 *apud* Vitiritti *et al.*, 2018).

De encontro com Lótus e Íris, Girassol expressa muito otimismo e a busca pelo melhor caminho, de forma determinada, para sua filha conseguir *“terminar o ensino médio e fazer uma faculdade”*, mostrando principalmente que o ambiente inclusivo depende da colaboração entre família e escola: *“Eu quero a melhor educação que tiver, eu vou atrás do que tiver de melhor. Eu acho que minha filha tem muito potencial”* (Girassol); Assim como Violeta também tem expectativas que sua filha vai ser uma pessoa autônoma e que é capaz de agir conforme seus desejos: *“Acredito que ela vai ser uma pessoa com autonomia para seu autocuidado e trabalho, que vai amar culinária, histórias, música, artesanato, dança, teatro, leitura e escrita”* (Violeta).

Essas expectativas vão ao encontro de Montobio e Lepri (2007 *apud* Rocha *et al.*, 2022), pois, segundo os autores, a deficiência não impede o indivíduo de desenvolver interesses, gostos e inclinações. Ou seja, é fundamental reconhecer que pessoas com deficiência têm a capacidade de expressar suas vontades, interesses e preferências de forma única, como qualquer outro indivíduo. Essas características subjetivas devem ser valorizadas e respeitadas em todos os contextos, incluindo a educação e a vida social.

6 CONCLUSÃO

A partir dessa pesquisa, constatou-se que as mães ainda mantêm certas inseguranças e insatisfações com relação à educação. Essas inquietações refletem a busca por mais qualidade e inclusão, evidenciando também a carência de diálogo e de troca de experiências entre família, escola e serviços de atendimento especializados dos quais a criança participa. Essa temática de pesquisa, ainda pouco explorada e com escasso espaço de reflexão nas escolas, ao trazer à tona as percepções maternas sobre a inclusão, pode contribuir significativamente para os estudos sobre a importância de um local escolar inclusivo e adaptado para a criança com Síndrome de Down.

No que diz respeito à escolha da escola, a maioria das mães optou por instituições privadas, buscando ambientes que oferecessem melhor acolhimento e qualidade de ensino. As preocupações iniciais sobre a aceitação dos filhos na escola refletem um medo compartilhado de preconceitos, embora a aceitação e as experiências práticas mostraram, em geral, uma recepção positiva tanto de educadores quanto de colegas. A formação dos professores é outro ponto central, ressaltando a importância de uma formação que inclua uma compreensão profunda das necessidades específicas de crianças com T21. Sendo assim, as mães ressaltaram a importância fundamental da escola e seu impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e social, enfatizando a necessidade de professores com aprimoramento da habilidade de se colocar no lugar do outro e formações voltadas ao conhecimento das especificidades da T21. Nesse sentido, as mães reconhecem o papel indispensável desempenhado pela escola no desenvolvimento cognitivo e social de seus filhos, ressaltando que o ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem e a interação.

As expectativas das mães em relação ao futuro dos filhos com T21 refletem uma mistura de esperança e preocupação. Embora reconheçam os desafios, elas expressam um desejo genuíno de ver seus filhos atingirem autonomia e qualidade de vida. Comprometidas em promover um ambiente inclusivo que respeite as individualidades de cada criança, as mães destacam a importância da colaboração entre escola e família para o pleno desenvolvimento de seus filhos. Os principais desafios enfrentados estão relacionados ao medo do preconceito e à falta de preparo de alguns profissionais para lidar

com as especificidades do T21. Muitas mães ainda encontram barreiras ao buscar uma educação inclusiva, especialmente na escolha de uma instituição escolar que ofereça não apenas acessibilidade física, mas também acolhimento emocional e práticas pedagógicas adaptadas. A necessidade de um compromisso contínuo com a inclusão escolar se torna evidente, indo além da simples inserção das crianças no ambiente escolar, para realmente garantir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que respeitem suas particularidades. Esse estudo revela que as expectativas maternas sobre a inclusão não se limitam ao desejo de ver seus filhos inseridos na escola, mas também incluem uma preocupação com a qualidade da formação dos profissionais, o respeito às especificidades de cada criança e o impacto positivo da inclusão em sua trajetória de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos. **Acolhimento e vínculo no nascimento de crianças com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Humanitas, 2018.

BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, set./dez. 2003.

BIANCHI, Bruna; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; GALVANI, Márcia Duarte. Reações da notícia do diagnóstico da Síndrome de Down na percepção paterna. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4hEwAna>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://bit.ly/3kyXTAx>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Apae Educadora: a escola que buscamos: uma proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília, DF: Fenapaes, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3r7yN0r>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Secretaria Geral, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gPxX27>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1995. (Série 24 Diretrizes).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GqzWds>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3eYiDR9>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/4eruvYO>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pré-natal**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. (Caderno de Atenção Básica). Disponível em: <https://bit.ly/4fhpL9n>. Acesso em: 30 out. 2024.

CANNING, C Claire D; PUESCHEL, Siegfried M. Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica. In: PUESCHEL, Siegfried M. (org.). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 23-32.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; PIMENTEL, Susana Couto. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, Félix *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 303-312.

CERQUEIRA, Mércia Mascarenhas Fernandes; ALVES, Rafanielly de Oliveira; AGUIAR, Maria Geralda Gomes. Experiências vividas por mães de crianças com deficiência intelectual nos itinerários terapêuticos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3223-3232, 2016.

FERREIRA, Antônio José. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. São Paulo: SDH/PR, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3YDTjah>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sebastião Adriano. **A inclusão da educação especial e sua história**. Teresópolis, RJ: Instituto Itard, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/48GdsBa>. Acesso em: 28 set. 2024.

LEITÃO, Tânia Moreira. Intervenção junto à família de alunos com deficiência de aprendizagem, favorecendo seu crescimento sócio-familiar. *In*: UNIFATECIE. **Apostila pós graduação: avaliação integrada no contexto sócio-familiar**. Fortaleza: UniFatecie, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A Construção da Inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 107-114, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. *In*: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob (orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio Revista Pedagógica**, Campinas, a. V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. CID-IX: revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1976.

ONU. [DUDH (1948)]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro,

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

2000. Disponível em: <https://bit.ly/3v8AVt5>. Acesso em: 27 out. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 31/123**, de 16 de dezembro de 1976. Proclama o Ano Internacional para Pessoas Deficientes. Nova York: ONU; AIPD, 1981.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **ACTA FISIATR**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

POLITY, Elizabeth. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGOS, 1., 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC SP, 2000.

REZENDE FILHO, Jorge. **Obstetrícia fundamental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

ROCHA, Eucenir Fredini; MACEDO, Fernanda Mariano de Moura; SOUZA, Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de. João e Maria vão à escola: narrativas dos pais e educadores sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 32, n. 1-3, p. e204944, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Z1YAKk>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. **Revista Discentis**, v. 2, p. 38-49, 2013.

SILVA, Aline Elizabety da; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3YYIdOs>. Acesso em: 9 out. 2024.

SILVA, José Pretto da; PANAROTTO, Janice. Inclusão no contexto atual. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SEGeT, 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/40BRLA3>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 8, nº2, julho/dezembro - 2024.– Curso de Pedagogia– UNESC

ontem de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUSA, Marciana Vieira de; SILVA, Izabel Rodrigues da; SILVA, Rafael Soares.
Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Amor
Mundi**, Santo Ângelo, v. 1, n. 3, p. 35-46, dez. 2020.

VITIRITTI, Bruno; MARCHETTI, Maria Angélica; GIULIANI, Liane de Rosso.
Expectativas sobre o futuro da criança com deficiência: percepções paternas à luz da
fenomenologia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS
QUALITATIVOS, 5., 2018,

Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR: Sipeq, 2018. Disponível em:
<https://bit.ly/4hHasbJ>. Acesso em: 15 out. 2024.