

SÍNDROME DE DOWN: OS DESAFIOS DO PROCESSO INCLUSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR¹

SILVA, Rafaely Cristine Araujo da²
FERRO, Lussuede Luciana de Sousa³

Resumo: A presente pesquisa discute a inclusão educacional da criança com necessidade educacional especializada inserida no ensino regular da escola pública, em especial as crianças downianas, incluídas nos anos iniciais. Os estudos têm como objetivo compreender a inclusão escolar das crianças que têm Síndrome de Down como uma importante ação voltada à aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Fundamentadas nos princípios teóricos de que o processo de formação humana é histórico e cultural, a investigação qualitativa se deu por meio de estudo bibliográfico e está organizada da seguinte forma a saber: a) a trajetória histórica do processo de inclusão; b) o processo de implantação da educação Inclusiva no ensino regular nas escolas brasileiras; c) a Síndrome de Down e o lugar ocupado pelas crianças downianas, no espaço escolar. Nesse contexto, as análises revelam os desafios e as possibilidades de um processo de educação inclusiva que, de fato, favoreça todos aqueles que na escola estão inseridos.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Educação Inclusiva. Aprendizagem e Desenvolvimento.

Abstract: This research discusses the educational inclusion of children with specialized educational needs inserted in regular public school education, especially downian children, included in the early years. The studies aim to understand the school inclusion of children who have Down Syndrome as an important action aimed at the learning and development of all students. Based on the theoretical principles that the human formation process is historical and cultural, the qualitative research took place through bibliographic study and is organized as follows: a) the historical trajectory of the inclusion process; b) the process of implementing Inclusive education in regular education in Brazilian schools; c) Down Syndrome and the place occupied by Downian children, in the school space. In this context, the analyzes reveal the challenges and the possibilities of an inclusive education process that, in fact, favors all those in the school.

Keywords: Down syndrome. Inclusive education. Learning and Development.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, apresentado em 2021 à banca examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Prof.^a Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

² Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá-UEM. ra104232@uem.br

³ Orientadora Me.em Educação e professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá-UEM. luciana.sferro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down interessou-nos porque a realidade brasileira do século XXI vem mostrando que este público infantil tem uma maneira singular de aprender, o que resulta em desafios estruturais e culturais para ser incluso na rede regular de ensino.

Para orientar nossos estudos, objetivamos compreender a inclusão escolar das crianças que têm síndrome de Down como uma importante ação que favorece o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Ao defendermos a ideia de que todas as crianças, em sala de aula, são favorecidas com o processo de inclusão, estamos nos referindo tanto àquelas que necessitam de atendimento educacional especializado de maior atenção, quanto às demais que passam a interagir com aquelas no espaço escolar; pois, enquanto as primeiras aprendem com seus pares mais desenvolvidos, as demais percebem que, cada um tem suas particularidades; mas, todos fazem parte da mesma espécie: a humana.

Compreendemos que a inclusão é um processo desafiador na sociedade brasileira, a qual se constitui em um processo cultural de não aceitação do diferente. Diariamente, a população com alguma necessidade especial, luta pela garantia de seus direitos, dentre eles, a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Consideramos que a construção de uma política inclusiva é recente, no Brasil. A partir das últimas décadas do século XX, as políticas públicas vêm sendo sistematizadas a fim de garantir a educação para as crianças com necessidades educacionais especiais. A legislação prevê a adaptação do espaço físico, do currículo, da metodologia e outras áreas do processo de ensino e aprendizagem (BRIANT; OLIVER, 2012).

Nesse contexto, a educação de crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais vem ganhando espaço na educação brasileira. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁴, do total de 2,6 milhões de crianças e adolescentes matriculados na rede regular de ensino do Estado do Paraná, 35,3 mil são crianças e adolescentes com

⁴Pesquisa realizada em 2017 e divulgada pelo G1 Paraná, por Thais Kaniak, em 27 de abril de 2018, Curitiba-Paraná.

deficiência intelectual.

Desse total, parte considerável é composta por pessoas com Síndrome de Down. Por isso, os sujeitos que nos interessam nesta pesquisa são as crianças downianas inseridas na rede básica de ensino, as quais apresentam deficiência intelectual, em decorrência de má formação genética no cromossomo 21. As crianças downianas aprendem; mas, por caminhos diferentes de muitas outras que não têm a Síndrome de Down.

Frente a essas considerações, justifica-se pesquisar sobre a educação inclusiva, pois, do ponto de vista acadêmico-científico, isso significa buscar garantias de condições de acesso, permanência e ensino de qualidade na escola para todos, sem distinção de raça, cor, religiosidade, deficiência, distúrbios ou síndromes. Do mesmo modo, faz-se importante refletir sobre o papel do professor nesse processo para a constituição de uma sociedade que é democrática. Por isso, nos inquieta saber: por que, no amplo discurso em defesa da inclusão escolar, muitas crianças com Síndrome de Down ainda são excluídas?

Fundamentados no método materialista histórico-dialético, consideramos que nas diferentes manifestações da realidade que se apresentam em dado momento histórico é que podemos superar o conhecimento, em sua forma aparente (LAKATOS e MARCONI, 1990). Por isso, para compreendermos o processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down e respondermos às nossas inquietações, buscamos subsídios teóricos nos estudos de Vygotsky (1997; 2000), Amaral (1998), Schwartman (2003), Tada e Souza (2009), entre outros autores e documentos oficiais consultados.

Diante disso, esta pesquisa foi organizada em três momentos. No primeiro momento, discutimos as necessidades que mobilizaram o processo de inclusão, no Brasil, tendo em vista a defesa discursiva em prol das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especializadas, ao mesmo tempo em que não se consegue garantir os direitos constitucionais e legitimar este público escolar como parte, de fato, do gênero humano.

No segundo momento, caracterizamos a Síndrome de Down e refletimos acerca do lugar que a criança downiana ocupa na sociedade e, em especial, no espaço escolar, uma vez que ela não atende aos padrões de homogeneização social e tende a ser discriminada, marginalizada e excluída socialmente.

Frente as essas constatações, no terceiro momento apresentamos as possibilidades de um ensino que potencializa a aprendizagem e desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, bem como, o desenvolvimento da criança downiana, em suas múltiplas determinações.

Para finalizar, concluímos as discussões analisando os desafios e possibilidades de uma educação inclusiva que garanta de fato o direito de educação de qualidade para todos, o que depende das condições objetivas de vida nas quais os sujeitos estão inseridos.

Assim, esperamos que os estudos possam contribuir para a inclusão e trabalho educativo desenvolvido com as crianças com Síndrome de Down, bem como mobilizar outros estudos em defesa da educação especial e das crianças que necessitam de atendimento educacional especializado.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Na história dos diferentes grupos sociais, a deficiência passou por períodos de negação, segregação e, atualmente, compreendida como inclusão social.

Na Antiguidade Grega a pessoa com algum tipo de deficiência (física ou intelectual) deveria ser *eliminada*, já que não apresentava a perfeição corporal ou intelectual para o trabalho na agricultura ou para lutar nas guerras (PESSOTI, 1984).

Na Idade Média, o sujeito com deficiência era considerado como resultado de bruxarias, um *ser do mal*; no período do Renascimento, percebido como *querubim*; já por volta de 1818, o *demente*. “Até o século XVII, a ideia sobre deficiência estava sempre relacionada ao misticismo e a o ocultismo” (SCHWARTZMAN, 2003, p.42). Não havia o entendimento sobre as particularidades de cada sujeito e a condição de deficiente era considerada imutável, ser deficiente era uma condição relacionada ao pecado do homem, como um castigo divino e, por isso, a sociedade medieval abandonou e segregou em internatos, manicômios ou orfanatos as pessoas que apresentavam características físicas ou intelectuais diferentes para os padrões da época.

De acordo com Schwartzman (2003) essa postura começou a mudar após a Segunda Guerra Mundial quando o mundo se deparou com soldados mutilados. Nesse momento, houve a necessidade de pensar o que fazer com estes sujeitos que

não se enquadravam como deficientes, mas também não conseguiam realizar as tarefas com autonomia. Dessa forma, a deficiência passou a ser estudada e a sociedade percebeu que a diversidade também faz parte dos grupos humanos.

Com o advento do Iluminismo, Schwartzman (2003) enfatiza que uma nova percepção do homem foi sendo construída e as explicações religiosas para a deficiência não encontravam justificativa. Nesse sentido, a ciência ajudou a desnaturalizar preconceitos e a fortalecer a ideia de que os sujeitos com alguma deficiência ou síndrome devem ser compreendidos em suas especificidades.

Na Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma degeneração do ser humano, colocando como inferior e incapaz aquele que tivesse má formação física, incapacidade de fala ou audição (SCHWARTZMAN, 2003).

Ao lermos Amaral (1998, p. 15) entendemos que a autora chama a atenção para a necessidade de compreendermos a diferença significativa existente, desvio ou anormalidade, pois “[...] a anormalidade e a normalidade existem, mas o que efetivamente interessa é problematizar os parâmetros que definem, tanto uma, quanto a outra.

Schwartzman (2003), explica que foi somente na contemporaneidade que surge o entendimento de que o ser humano é diverso e suas diferenças físicas ou intelectuais, de origem patológica, fazem parte de sua singularidade. Diante desse entendimento, Schwartzman (2003), ainda afirma que é papel da sociedade criar condições para que todos os sujeitos possam ser inseridos socialmente, independente, de sua condição física, psíquica, biológica ou social. Para isso, o entorno deve ser ressignificado para que todos, sem distinção de raça, cor, físico ou intelecto, possam de fato fazer parte do gênero humano.

Em Amaral (1998) e Schwartzman (2003), compreendemos que é preciso desmistificar a existência de um padrão de normalidade ao qual todos devem se adequar. Afinal, o que é ser normal? Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 529), “*normal* diz respeito àquilo que é habitual, comum, que não é diferente”. Na psicopatologia, Drouet (1997) esclarece que ser *normal* remete à saúde integralmente orgânica, física, psíquica e social.

Nesse estudo, compreendemos que o conceito de normalidade está relacionado às questões éticas, sociais, culturais, econômicas e políticas, pois somos seres sociais, formados social, cultural e historicamente. Nesse contexto, consideramos em Leontiev (1972) que não nascemos humanos, mas nos tornamos

humanos por meio das relações sociais. A potencialidade do outro é trabalhada e valorizada pelo seu igual, por aquele que é mais experiente; por isso, cabe a cada sociedade atender às demandas dos grupos. Assim, cada sociedade constitui suas concepções e cria políticas de atendimentos às necessidades humanas.

A conquista dos direitos humanos vem se processando de acordo com as necessidades historicamente produzidas pelos grupos sociais. Nesse percurso, em cada período a luta pela igualdade de condições, para se desenvolver, foi marcada por avanços e retrocessos. No Brasil, nossa história de economia agro-exportadora e colônia de Portugal evidencia o modelo de sociedade patriarcal, neoliberal e discriminatória contra as minorias. Os indivíduos considerados fora do padrão de normalidade burguês foram historicamente negligenciados, abandonados e até exterminados (MOREIRA, 2015).

Em consonância com outros grupos sociais, no Brasil, também, sofremos com a exclusão pela cor da pele, pela capacidade de raciocínio, pela linguagem, pelo poder econômico, pela presença de uma deficiência física ou intelectual. (MOREIRA, 2015).

Acrescentamos que, na sociedade brasileira, assim como os deficientes, os afrodescendentes, as comunidades lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTs), os indígenas, os quilombolas, os pobres e, também, as pessoas com deficiência, não têm expressiva participação social e a defesa de seus direitos sociais requer constante movimentação da sociedade na criação e legitimação de políticas públicas que garantam o direito de atuação efetiva de todos, na sociedade. (MOREIRA, 2015).

3. A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Compreendemos que, no Brasil, a garantia dos direitos fica subjugado às decisões políticas, fundamentadas em perspectivas teóricas de formação humana, pautadas em ideias que direcionam o pensamento social para a discriminação dos pobres, dos nordestinos, dos negros, da mulher e das pessoas com deficiência (MOREIRA, 2015).

Por isso, a importância de construirmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva, por meio do conhecimento. (SOUSA; NASCIMENTO, 2018). Dentre os diferentes espaços, a escola é o lugar sistematicamente organizado para a aquisição dos conhecimentos mais elaborados, ou seja, os conhecimentos científicos que foram

historicamente constituídos e socialmente determinados.

É nesse ambiente planejado que o direito constitucionalmente garantido a todos, de acesso e permanência na escola pública e de qualidade, deve ser legitimado para o desenvolvimento das máximas potencialidades de cada sujeito particular. Por isso, a luta pela inclusão de todas as pessoas na rede básica de ensino é um desafio para as instituições de ensino, educadores e famílias.

O movimento pela escola inclusiva é recente e depende do engajamento social, do planejamento de cada governo e do processo de formação histórico e cultural do pensamento coletivo. Lago e Silva (2016, p.7251) apontam:

A necessidade de uma política de educação especial foi se delineando a partir dos anos 70, quando a dificuldade na educação de crianças com deficiência passou a ser discutida, evidenciando a necessidade de uma educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos e baseada em uma ação política, cultural, social e pedagógica. Para repensar uma escola inclusiva e com superação, implica em uma mudança estrutural e cultural para que todos possam ser atendidos de acordo as suas necessidades.

Dessa forma, o país enfrenta grandes desigualdades de oferta, acesso, permanência e educação de qualidade para todos. Portanto, ao longo do tempo, a educação vem se sustentando como direito de poucos. No Brasil, somente a partir de 1980, é que as discussões acerca dos sujeitos com deficiência e suas necessidades específicas, passaram a compor o quadro das políticas públicas (SOUSA; NASCIMENTO, 2018). Com isso, a educação brasileira avançou na garantia do direito à educação aos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

No plano legal, a partir de 1990 aconteceram fóruns mundiais e conferências como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca, na Espanha (BRASIL, 1994), às quais orientaram as políticas públicas no Brasil, como a aprovação e implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Nessa direção, as pessoas com necessidades educacionais especiais, passam a ser “sujeitos de direitos” e devem ter acesso às condições adequadas aos processos de ensino aprendizagem, como os demais, pois

[...] o percurso histórico da “educação inclusiva não é uma narrativa linear do progresso rumo à iluminação”. Influenciada pelo movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) da década de 1970, em protesto a

dominância do modelo médico segregacionista da educação especial, centrado especificamente no trato dos sujeitos com deficiência, a educação inclusiva vem tendo aceitação e ao mesmo tempo rejeição por parte da comunidade da educação especial (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019,p.17).

Para além de uma perspectiva organicista, na escola incluir significa promover condições aos sujeitos com deficiência de aprender; significa garantir-lhe metodologia, currículo e materiais diferenciados/adaptados, de acordo com suas diferenças individuais e suas potencialidades; e, também, inseri-los nas práticas sociais da sala de aula.

Nas últimas décadas do século XX e, nas primeiras do século XXI, há um movimento para derrubar esse paradigma e democratizar a educação, possibilitando que crianças com necessidades educacionais especiais frequentem a escola regular e as salas de recurso multifuncional (CASTRO, PIMENTEL, 2009). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definiram a Educação Especial como a modalidade da educação escolar que se configura como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

A universalização da educação é agenda de governos e objeto de atualização nas normas legais. Um destes marcos é a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A PNEE (BRASIL, 2008), define que os sistemas de ensino devem se adequar para atender a criança com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui a escolarização; mas, a complementa em todos os níveis educacionais. Este atendimento visa dar dignidade ao público alvo da PNEE, atendendo às necessidades individuais de cada criança.

É consenso entre os autores (LAGO; SILVA, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2018; GARCIA; MICHELS, 2011) que, ao longo dos anos, o Brasil teve avanços no âmbito legal para garantir a implantação da Política Inclusiva. Em todas as áreas, os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) investiram na criação de redes de proteção à infância e adolescência e, na ampliação da oferta

educacional à toda a população.

[...] Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110-111).

Contudo, a partir de 2018, o país passa por um período considerado de retrocesso, em relação aos direitos historicamente e socialmente constituídos, como a investida do governo eleito contra grupos minoritários e, entre eles, os deficientes, pois, ao estabelecer corte no orçamento para pesquisa e outras áreas educacionais, o governo fragiliza o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais (GARCIA; MICHELS, 2011).

Nesse cenário, evidenciamos uma perspectiva de desmonte dos direitos e desresponsabilização do Estado pela educação, em todos os níveis e modalidades, pois, com essas medidas, a Educação Especial sofre com a falta de recursos para a formação de professores e para a manutenção das instituições, impactando diretamente na qualidade do trabalho educativo.

Em 30 de setembro de 2020, o governo brasileiro editou o Decreto nº 10.502/2020, com a finalidade de instituir a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. De acordo com o decreto:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020,p.1).

A oferta “preferencialmente” da educação especial na escola regular flexibiliza a norma legal existente e dá margem à interpretações dúbias. Os críticos ao decreto compreendem que o teor deixa lacunas que podem dificultar ainda mais o processo inclusivo de crianças com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares de ensino.

Diferentes manifestações contrárias às mudanças lançadas por meio do referido decreto foram divulgadas nas redes sociais. Entre os manifestos, encontramos notas de repúdio da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID), do Conselho Regional (CR) e Federal de Psicologia, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE/ANPED), entre outras entidades públicas e privadas; pais, profissionais da educação, parlamentares e outras parcelas da sociedade civil.

Como exemplo, a AMPID⁵ ressalta que o decreto afrontava a Constituição Federal (educação direito de todos), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁶a Lei nº 13146/2015⁷, pois retrocede nas conquistas alcançadas em relação à educação inclusiva por todas as pessoas, sem distinção. Segundo a AMPID, o decreto defendia a segregação do sujeito com deficiência, em escolas especializadas, dentre outras pautas.

Percebemos que aos poucos e de forma não explícita para toda a sociedade, o governo diminui verbas, extingue direitos conquistados sob muita luta, destitui de cargos estratégicos nomes importantes nas políticas e na educação justifica a extinção de secretarias e prática outras ações que corroboram para o retrocesso que a sociedade brasileira perpassa e, nesse caso, desmonta os rumos que seguia a educação, na perspectiva da inclusão (AMPID, 2020).

Desse modo, refletir a inclusão educacional da criança com Síndrome de Down

⁵ A nota de repúdio da AMPID está disponível em <https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>

⁶ A Convenção de Guatemala está disponível em:

<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.Php#guatemala>

⁷ A Lei 13146/2015 está disponível em <http://www.acm.org.br/acm/acamt/index.php/em-foco-novo/709-lei-n-13-146-de-6-de-julho-de-2015-institui-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>>

na atual conjuntura do país, contribui para o desvelamento do discurso e da prática que norteiam o trabalho educacional e que dificultam ou impossibilitam os avanços necessários de uma educação verdadeiramente inclusiva para todos.

4. A CRIANÇA DOWNIANA: CARACTERIZAÇÃO E INCLUSÃO

O estereótipo da normalidade tem desafiado os professores porque diariamente, chega ao ambiente escolar crianças com os mais diversos tipos de necessidades que exigem maior atenção como: dificuldades de linguagem, de socialização, de mobilidade, de atenção e outras configuradas por patologias. Neste contexto, também procuram a escolarização as crianças com Síndrome de Down. O discurso político e social mais comum é de que a criança com deficiência requer ajustes por parte da escola e da sociedade para ter seu direito à aprendizagem garantido (BRIANT; OLIVER, 2012)

Além disso, tais discursos ainda anunciam que a família e a escola precisam fazer um trabalho conjunto para o êxito do educando com Síndrome de Down, ou seja, o problema recai sobre os ombros da pessoa com deficiência, da escola e/ou da família, de modo a eximir o Estado e a sociedade de suas responsabilidades reais e conscientes (BRIANT; OLIVER, 2012), com isso ressaltamos que o trabalho com as crianças downianas é um dever da família, escola, Estado e sociedade.

Entendemos que, por muito tempo, as crianças com Síndrome de Down foram negadas socialmente, excluídas, abandonadas ou até mortas. Em 1959, o médico Jerome Lejeune constatou que elas apresentavam uma carga genética diferente e identificou este “erro” cromossômico como Síndrome de Down (SD), em homenagem ao pesquisador Langdon Down, primeiro a descrever clinicamente a alteração genética (SCHWARTZMAN, 2003). “A SD ou trissomia 21 é uma condição genética, um desequilíbrio na formação cromossômica, com a presença de um cromossomo a mais no par 21. As pessoas com SD têm 47 cromossomos, em vez de 46” (SOUSA; NASCIMENTO, 2018, p.123).

Um dos aspectos que se destaca centra-se no fato de que, em decorrência do cromossomo extra em todas as células de seu organismo, a criança com Síndrome de Down apresenta deficiência mental, pois, em geral, a quantidade de células nervosas é menor do

que a de uma criança sem a Síndrome, bem como as funções quimioneurológicas são diferentes (TADA, SOUZA, 2009, p.2).

Essa condição afeta a vida da criança em graus distintos e de acordo com a interação social dela e com o material genético. Desse modo, ela necessita que suas habilidades sociais e cognitivas sejam potencializadas pelo meio.

O sujeito com Síndrome de Down apresenta diferenças específicas em relação aos demais sujeitos, a saber: na aparência física (olhos rasos, flacidez nos músculos, língua protuberante (hipotônica), rosto achatado, orelhas pequenas e

[...] prega única na palma das mãos; mãos e pés pequenos e grossos, e presença de um espaço maior nos pés entre o segundo dedo e o dedão; encurvamento do quinto dígito nas mãos; achatamento na parte superior da cabeça, chamado de braquicefalia (SCHWARTZMAN, 2003,p.16).

Além dos aspectos físicos citados, a criança com Síndrome de Down tem menos células nervosas e, conseqüentemente, faz menos sinapses que as demais crianças que não tem a síndrome, condição que compromete a aprendizagem nas diversas áreas de desenvolvimento. Na linguagem a criança demora um pouco mais para aprender a falar e, na área da motricidade, apresenta maior dificuldade na elaboração espaço-tempo e coordenação motora fina (SCHWARTZMAN, 2003).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, também requer mais tempo para estruturar o pensamento. Estas condições interferem na interação social e na aprendizagem e desenvolvimento geral. Por outro lado, a criança com Síndrome de Down demonstra prazer em estar com as pessoas e costuma apresentar facilidade na linguagem artística.

[...] Pensar as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down é efetivar o exercício pela construção de um mundo mais justo, e, uma sociedade melhor, mais justa só se constrói sem o ranço do preconceito, com a busca contínua de informação e conhecimentos que possam amenizar os processos de exclusão que se instalam em diferentes contextos sociais (CASTRO; PIMENTEL, 2009,p.309).

Ressaltamos que o atraso no desenvolvimento funcional, físico e intelectual do sujeito com Síndrome de Down não pode configurar-se em obstáculo à apropriação da cultura. Por interagir socialmente, a criança ou adolescente internaliza os valores de seu grupo social, constituídos ao longo da história humana.

Um dos conceitos-chaves para a inclusão educacional diz respeito às particularidades que compõem o todo das crianças downianas. Essas particularidades devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, mas não devem ser o impedimento de sua inserção nos diferentes espaços e grupos sociais, especialmente a escola, lugar mister para a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas em suas máximas potencialidades do pensar.

O atual paradigma de inclusão escolar deixa claro que é necessário que a escola se molde para atender a necessidade de cada aluno. Implica reconhecer que todos estão abrangidos, isto é, o princípio da prática educativa se aplica a todos. Essa definição é oriunda de uma trajetória histórica que foi delineando a inclusão com uma questão pública que vem tomando forma e exigindo novas práticas sociais e educacionais (MOREIRA, 2015, p.225).

Nesse processo, não envolve somente educadores tecnicamente e teoricamente preparados para lidar com esta população, mas também os pais, profissionais da saúde e a sociedade (MILLS, 2003, p. 261). Conforme a autora (2003, p.261) a educação deve começar na família, “a partir do nascimento, continuar na infância e na adolescência, sujeito a adaptações curriculares e metodologias próprias em sua vida escolar”.

Na mesma linha, Voivodic (2008) e Moreira (2015) mencionam que a família é quem estabelece o elo da criança com a escola, o primeiro núcleo social dela e seu apoio por toda a vida. Reforçamos que as interações sociais, a aceitação e o compromisso da família, a sistematização do ensino pelo professor, a consciência social e, principalmente, a legitimação de políticas públicas que se efetivem na prática, são condições para a criança se desenvolver adequadamente. Segundo Diniz (2013, p.30),

Não importa se a criança tem SD ou não. As interações com o meio, os acontecimentos diários favorecem o desenvolvimento dos indivíduos com SD. A importância da família para as pessoas com SD são inúmeras, uma delas é que a partir da iniciativa familiar de tentar lutar pelos direitos dessas pessoas diante a sociedade, às oferecem desde o nascimento oportunidades que favoreceram seu desenvolvimento para viverem com autonomia diante a sociedade.

A necessidade de realizar adaptações no entorno para atender esses sujeitos vem se delineando e impulsionando o poder público a rever suas ações. As instituições sociais buscam meios físicos, estruturais e de pessoal para dar um atendimento adequado às pessoas com deficiência. Em sua maioria, as famílias se conscientizaram de que seus filhos têm direitos garantidos constitucionalmente e lutam para colocá-los aprendendo junto com outras crianças, em condições de igualdade.

A partir dessas discussões, percebemos que no decorrer dos anos tivemos avanços no processo de formação continuada dos professores e na orientação às famílias. As instituições escolares também buscaram conhecer mais sobre a Síndrome de Down e compreender suas limitações do ponto de vista da metodologia, a fim de atender cada criança na aprendizagem que ela precisa adquirir. Mas, reconhecemos que ainda temos muitos desafios e um compromisso de luta para ampliar o entendimento teórico, as condições e os meios de as crianças apreenderem o mundo, especialmente aquelas que possuem necessidades educacionais especiais e as downianas apresentam especificidades (DINIZ, 2013).

Segundo Lago e Silva (2016) a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI de 2008 por si só não garante a democratização inclusiva das crianças com Síndrome de Down, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/ 96 (BRASIL, 1996) que dispõe no artigo 58 sobre a organização da Educação Especial, ao determinar “[...] a criação de serviços de apoio específico na rede regular de ensino. Apenas quando não for possível a integração do aluno com NEE (Necessidade Educacional Especializada) na rede regular de ensino, estabelece a instituição da educação especial (LAGO; SILVA, 2016, p. 7251).

Portanto, é direito de as crianças downianas estarem inseridas na rede regular de ensino e precisamos garanti-lo. Para isso é importante sabermos quem é a criança com Síndrome de Down e qual lugar ela ocupa nos diferentes espaços sociais, entre estes, a escola.

Tada e Souza (2009) pesquisaram o sentido pessoal e o significado social da Síndrome de Down a partir de um estudo de caso de uma jovem downiana. As pesquisadoras acompanharam a jovem por um ano, realizaram entrevistas com ela, seus pais e professores para identificar as percepções da síndrome. O estudo pautou-se na abordagem Histórico-Cultural, perspectiva que defende a ideia de que o ser humano nasce numa determinada sociedade, sofre as influências do meio e o influencia, num processo interativo de formação social.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de escolarização não é neutro, mas perpassado pelos valores de uma época. A socialização do sujeito é mediada por aqueles com os quais ela interage, pela cultura, pela mídia. E, a defesa ou não da inclusão traz subjacente uma ideologia (TADA; SOUZA, 2009). Logo, o lugar do sujeito é delimitado socialmente e pelo processo de desalienação, ele consegue questionar o lugar que lhe é conferido socialmente.

De acordo com Tada e Souza (2009), a Síndrome de Down é uma doença, ou seja, não há cura para quem tem Down, mas, sequelas. Exemplo disso, é o atraso no desenvolvimento motor e comprometimento mental, levando a pessoa a necessitar de recursos disponíveis na área da saúde e da educação, assim como de atendimentos profissionais especializados, podendo o indivíduo vir a enfrentar barreiras atitudinais, em seu processo de ensino e aprendizagem.

Desse ponto de vista, a Síndrome de Down se enquadra como deficiência e não mais como doença e isso, do ponto de vista da Psicologia, tem três interpretações: a busca pela cura, a morte ou a convivência, com sequelas. A Síndrome de Down não tem cura, não induz à morte, mas exige um atendimento diferenciado, de acordo com o nível de comprometimento intelectual (TADA; SOUZA, 2009).

Vygotsky (1997) enfatiza a importância de valorizar o sujeito com deficiência, incluindo-o nos grupos, fazendo-o participar, haja vista que o isolamento social prejudica o desenvolvimento do sujeito. Quando o professor considera as particularidades dos seus alunos, encontra possibilidades enriquecedoras de proposições didáticas e encaminhamentos pedagógicos, que de fato atendam às necessidades da criança, sem perder de vista as suas potencialidades de desenvolvimento no e com o coletivo.

As escolas necessitam se organizar para dar respostas aos alunos, considerar as necessidades de cada um aprender e propor conteúdos e métodos que promovam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down. Dessa forma, na escola

as adaptações classificam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar, no currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual para cada discente. As adaptações curriculares individuais são ações significativas com modificações nas

metodologias, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (SOUSA; NASCIMENTO, 2018, p.125).

Inferimos que incluir significa, verdadeiramente, dar condições de acesso e permanência na escola; implica, ainda, em rever metodologias, conteúdos, processos avaliativos e a revisão de concepções arraigadas, em perspectivas teórico metodológicas que desconsideram o sujeito, a sua relação com os conteúdos e as formas de aprendê-los (NASCIMENTO, 2018).

Ao considerar as vivências e a identidade da criança downiana, o professor deve buscar processos avaliativos que avaliem não somente aquilo que ela não aprendeu; mas, também, o que ela já sabe fazer sozinha e o que está em processo de aprendizagem, ou seja, realiza com ajuda do outro, pois, segundo Vygotsky (2000), ensinar à criança aquilo que ela já sabe é tão prejudicial quanto ensinar o que ela ainda não tem condições de aprender, mas, poderá fazê-lo com a auxílio do par mais desenvolvido.

Outra questão importante na organização do ensino escolar é distanciar a criança downiana, assim como outras necessidades educacionais especializadas, de modelos terapêuticos. O professor deve sistematizar a prática pedagógica com base em situações de ensino que coloquem a criança em movimento de aprendizagem com as áreas científicas e seus mais diversos conceitos e conteúdos. Tada e Souza (2009, p. 2) afirmam:

A escolarização das crianças com Síndrome de Down deve dar oportunidades à apropriação do saber escolar por meio de práticas pedagógicas, distantes da Pedagogia Terapêutica que visa apenas o desenvolvimento de atividades da vida diária e o raciocínio concreto.

Para Vygotsky (2000), o bom ensino é aquele que potencializa o desenvolvimento; que atua na zona de desenvolvimento próximo, isto é, aquilo que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto mais competente, como já apontamos anteriormente. Neste processo, a linguagem tem um papel preponderante como mediadora social.

Tada e Sousa (2009) concordam com o pesquisador russo ao considerarem que a linguagem é mediadora entre o conhecimento e a criança e, nesse processo, os adultos próximos da criança, como a mãe, o pai e o professor por exemplo, tem um papel fundamental de conferir significado à fala do outro. A criança aprende mediada pela linguagem e de forma ativa; a “criança vai sendo incorporada à cultura não de forma mecânica e passiva, mas por meio da compreensão do significado da fala do

outro, assumindo o seu papel de interlocutor neste diálogo” (TADA; SOUSA, 2009, p.3).

A pesquisa de Tada e Sousa (2009) nos permite compreender as contradições sociais do capitalismo, a existência do preconceito e a naturalização da exclusão por parte dos sujeitos sociais. As explicações para o lugar social do sujeito com Síndrome de Down não são dadas, mas construídas socialmente; por isso, é preciso pensar criticamente sobre os processos de inclusão, em especial nas escolas regulares de ensino.

Ao pensar a educação do sujeito com Síndrome de Down, as escolas devem realizar um conjunto de ações que possibilitem efetivar a aprendizagem das crianças. Não basta vontade política e a existência de leis, elas precisam ser legitimadas. Para isso, Lago e Silva (2016) defendem que é preciso valorização profissional, ampliação e aprofundamento das capacitações docentes e formação especializada, perspectivas teóricas e metodológicas que considerem o sujeito como um ser integral, ambiente físico e recursos pedagógicos mobilizadores de ações e pensamento mais elaborados, conscientização das famílias, dos professores e da sociedade sobre o papel desempenhado por cada um nesse percurso e políticas públicas articuladas com a realidade.

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, orientando e colaborando com a mesma educação regular comum, em benefício de todos os alunos (LAGO; SILVA, 2016, p.7254).

Contudo, esta conquista foi ameaçada pela proposição de alterações anunciadas no Decreto nº 10.502/2020, publicado pelo governo federal, como já o apresentamos. O Estado se desresponsabiliza pelo atendimento igualitário de todos os educandos e desloca para a família a decisão sobre qual a alternativa educacional mais adequada ao filho. A lei garante o direito ao ensino regular para as crianças com necessidades de atendimento educacional especializado, portanto, não é decisão da família.

A aprendizagem, ao longo da vida, inclui a exigência de um trabalho sistematizado na rede de ensino regular. A criança com necessidade educacional especializada não pode ser segregada em instituições especializadas, pois cada aluno tem sua singularidade e particularidade, logo, é necessário investir na efetivação de sua inclusão educacional, de modo a garantir o direito daquele de na escola entrar e permanecer com ensino de qualidade.

Moreira (2015) trabalhou com sujeitos com Síndrome de Down e pesquisou como o aluno aprende e quais as melhores estratégias avaliativas, considerando que a aprendizagem é ativa e dinâmica. Uma abordagem encontrada foi a partir de situações-problema para tornar acessíveis conteúdos abstratos. O caráter lúdico das atividades foi considerado um diferencial. “Desta forma, os alunos passaram a aprender de maneira mais dinâmica e demonstraram compreender de maneira mais significativa os conteúdos trabalhados” (MOREIRA, 2015, p.4).

Os estudos de Schwartzman (2003), Castro e Pimentel (2009) e de Moreira (2015) indicam que o sujeito com Síndrome de Down tem a mesma necessidade de aprender de outras crianças, mas as ações de ensino podem se diferenciar entre elas, pois requer adaptações para garantir a acessibilidade aos materiais, às metodologias de ensino, aos espaços físicos e para conseguir se comunicar com os outros. Isso porque a criança com Síndrome de Down, geralmente apresenta necessidade de um tempo maior na aprendizagem e dificuldade em lidar com conteúdos abstratos, como qualquer outra criança também pode apresentar.

Por isso, a importância da formação de professores para o trabalho com os alunos. Em qualquer nível educacional ou etapa é necessário que os professores relacionem a teoria com a prática em busca de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o investimento na formação de professores que atuam com a criança ou adolescente com Síndrome de Down é necessário para uma efetiva intervenção (BRIANT; OLIVER, 2012).

Dessa forma, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade de alunos e, dominar sobre o processo de desenvolvimento humano, o que é preciso ensinar em cada período de desenvolvimento e as formas de ensinar e aprender, é condição para se obter sólida formação teórica e metodológica, pois a educação inclusiva no contexto escolar é um tema que exige compromisso do professor e formação para o trabalho educativo consciente (BRIANT; OLIVER, 2012).

Neste sentido, os conhecimentos que o professor possui, deve ser o mediador e potencializador da aprendizagem dos alunos. Além disso, o professor deve assumir o compromisso de aprendizagem, orientando e direcionando o processo de desenvolvimento das crianças. O suporte especializado, quando necessário, deve ser dado na sala de ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais (SRM)⁹.

Geralmente, o aluno com Síndrome de Down necessita de um tempo maior para organizar o pensamento, executar as ações motoras, verbalizar as suas ideias e compreender o contexto escolar. Contudo, possui capacidade de aprendizagem. E, para que ela ocorra, precisa que o professor tenha conhecimento e sensibilidade para atendê-lo, naquilo que necessita.

A convivência com outros sujeitos, o diálogo sobre as diferenças e o respeito são imprescindíveis para que se estabeleça um clima de confiança mútua e um ambiente favorável à aprendizagem, pois, interagindo com os pares mais desenvolvidos, as crianças downianas (e todas as outras) aprendem a se relacionar com o mundo circundante. Nessa direção,

Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos deficientes ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. A educação inclusiva busca evitar a segregação e discriminação, colocando o deficiente em atendimento na escola comum, atendendo às suas exigências pessoais (LAGO; SILVA, 2016,p.7251).

Desse modo, é preciso considerar as diferenças e as limitações de cada aluno, mas é imprescindível trabalhar suas potencialidades porque o processo de aprendizagem é individual e singular e, uma mesma forma de organizar o trabalho educativo pode não ser efetiva para um conjunto de sujeitos. As dificuldades são inerentes aos seres humanos e, aquilo que é deficitário em uma pessoa, pode ser potencializado em outra e vice-versa.

A criança com Síndrome de Down têm dificuldades como qualquer outra e, quando incluída no processo educacional, tem amplas possibilidades de aprender e se desenvolver (SOUSA; NASCIMENTO, 2018). Neste sentido, a escola deve rever sua organização, incentivar a aprendizagem colaborativa, a troca de experiências, potencializar o que o aluno é capaz de fazer e, principalmente, não subestimar ou segregar os alunos.

Segundo Diniz (2013) para compreender o processo de inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down no ensino regular, devemos considerar que os professores tem pouco (ou nenhum) conhecimento da SD e de como o aluno processa

⁹ SRM é o espaço localizado na escola de educação básica onde se realiza o AEE, as quais são constituídas de mobiliários, materiais, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (SILVA; GARCIA; MORI, 2015).

seu aprendizado. Alguns instrumentos são necessários à educação da criança com Síndrome de Down, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP), as adaptações no currículo e a formação de professores, adequações dos espaços físicos, salas de aula, por exemplo, como discutimos.

A reflexão sobre o discurso em defesa da inclusão das minorias nos processos educacionais é realizada por Facci, Meira e Tuleski (2012). As pesquisadoras questionam o fazer pedagógico de áreas como a Psicologia, a Educação e a Medicina desvelando que prevalecem em nosso meio, posturas e ações de cunho assistencialista e terapêutico, respaldadas pelo modo de produção capitalista. Segundo as autoras supracitadas, enquanto houver divisões de classe e desigualdade social na apreensão da cultura, não é possível dizer que existe a efetivação da inclusão; mas, tão somente o mascaramento da exclusão que atinge milhares de alunos.

Para elas, uma sociedade que não garante a efetiva participação do aluno com deficiências não pode assumir-se inclusiva. O que acontece na escola é reflexo da sociedade. Desse modo, a medicalização, por exemplo, de sujeito que apresenta um destoar na aprendizagem, tão comum nos encaminhamentos escolares, indica que os profissionais da educação reproduzem a concepção de que a culpa é do sujeito que não aprende e, assim, perpetuam a negação da historicidade da exclusão de grupos sociais (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012).

Conforme as autoras, é preciso desautorizar o discurso de que ser diferente é ser incapaz, e de que, é pela medicação que a escola conseguirá “enquadrar” o sujeito. Não existe doença ou desvio biológico, existe o desejo de controlar os corpos e homogeneizar as pessoas, nesta perspectiva somente uma escola que forme criticamente os sujeitos, desvelando as contradições do Capitalismo pode oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento pelo trabalho com as potencialidades humanas.

Do mesmo modo, podemos pensar sobre a inclusão das crianças com síndrome de Down no ensino regular, enquanto a escola continuar a separar os sujeitos em categorias e a trabalhar suas subjetivações como desvios, não realizará a inclusão (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012). É preciso criar condições para que as crianças downianas aprendam, porque eles têm capacidade para aprender, então, é

preciso que as instituições escolares se organizem para receber a diversidade de alunos que constitui nossa sociedade.

Facci, Meira e Tuleski (2012), criticam a ideologia do aluno perfeito, sem problemas e a rotulação de fracassado àquele que não corresponde ao solicitado pela escola. Fica evidenciado que, enquanto não houver uma mudança de concepção sobre o sujeito que aprende, a escola tende a secundarizar o sujeito que ensina, isto é, tende a repetir práticas errôneas, superficiais e a críticas de aprendizagem.

O enfrentamento das questões de aprendizagem passa pela criticidade dialética dos motivos pelos quais somente uma parcela das crianças conseguem aprender. A natureza humana é sócio-histórica, por isso, as contradições sociais são resultantes de um modo de produção excludente (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012). Por isso, a necessidade emergencial de mediar práticas pedagógicas que mobilizem efetivamente as funções psíquicas superiores dos sujeitos; trabalhar na zona de desenvolvimento próximo e investir na formação do pensamento complexo.

Neste sentido, reiteramos que a exclusão não é natural e que a pseudo-inclusão não interessa porque não traz autonomia ao aluno, não o respeita em sua humanidade (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012). Assim, a Psicologia, a Educação e a Medicina são instrumentos mediatizadores da aprendizagem do aluno que apresenta algum déficit de aprendizagem e devem vencer o viés assistencialista e médico na abordagem do desenvolvimento do sujeito.

Nessa direção, Barroco, Leonardo e Silva (2012) defendem que, em relação à Educação Especial é preciso ser crítico e considerar o processo sócio-histórico de humanização do aluno. Deste modo, os professores precisam compreender que trabalham com um aluno real, historicamente situado e resultante de determinadas condições de vida. À escola cabe questionar o que é essencial na formação do ser humano e, a partir das hipóteses, construir propostas educacionais condizentes com aquilo que o aluno necessita para ter protagonismosocial.

Segundo Barroco, Leonardo e Silva (2012), o Método Materialista Histórico-dialético traz importantes princípios teóricos que desvelam as condições sócio-históricas dos homens sob uma perspectiva macro (toda a sociedade) e micro (o indivíduo com deficiência), possibilitando analisá-las livre de juízo de valor e pautado no princípio de que a educação é direito de todos os homens.

Sustentadas por esse princípio, inclusive constitucional, compreendemos que a escola não pode incluir excluindo, isto é, colocar num mesmo espaço ou modalidade escolar, sujeitos com e sem deficiência, sem reais condições para o desenvolvimento de suas aprendizagens. A inclusão escolar de fato requer o estabelecimento de objetivos de ensino a serem alcançados por todos os alunos. Uma educação transformadora exige a ruptura com ideias pragmáticas, excludentes, mecanicistas e esvaziadas de conteúdo e significado; exige, ainda, a mudança na lógica de que a aprendizagem é para uns poucos privilegiados, o desvelamento do antagonismo de classes sociais e, a formação crítica do professor (BARROCO; LEONARDO; SILVA, 2012).

Shimazaki e Pacheco (2018) reforçam que os termos “deficiência” e “inclusão” são históricos e demarcam os avanços e recuos no pensamento humano sobre a diversidade de sujeitos que compõem a sociedade e da legitimação ou não dos direitos sociais dos grupos que a compõe. Esses termos demarcam as transformações pelas quais tem passado a Educação Especial e problematizam os motivos pelos quais nem todas as pessoas com deficiência têm acesso aos bens culturais da sociedade capitalista.

Um dos motivos seria a permanência das condições desiguais entre as classes sociais. A classe dominante tem um padrão educacional e os trabalhadores, outro. A escola brasileira não tem conseguido realizar a transformação das condições de existências dos alunos e a ideologia do deficiente como sujeito não produtivo (SHIMAZAKI; PACHECO, 2018).

Desse modo, a reflexão dialética a partir de diferentes pesquisadores sobre a educação inclusiva do aluno com Síndrome de Down, auxiliou na sistematização de conhecimentos na área da educação e contribuiu no entendimento dos condicionantes sociais que marcam os avanços e recuos do movimento inclusivo no Brasil.

CONCLUSÃO

Iniciamos esta pesquisa questionando por que no amplo discurso em defesa da inclusão escolar, muitas crianças com Síndrome de Down ainda são excluídas? No percurso de estudos, compreendemos que há no imaginário social brasileiro ideias que demarcam o lugar social dos sujeitos e, que a ideologia neoliberal sustenta essas ideias.

Dessa forma, o movimento inclusivo encontra resistência para se efetivar, em virtude de posições políticas e sociais que reiteram a diferença como uma marca negativa, no homem e, não como parte de sua singularidade. Seguindo na direção contrária desse ideário, defendemos que a escola tem o dever garantir o acesso, permanência e ensino de qualidade educacional as crianças que apresentam ou não necessidades de atendimento educacional especializado, logo, aquelas que com Síndrome de Down, como aqui defendemos.

Na prática, a escola reproduz o discurso de que há crianças menos capazes do que outras. Entendemos que este processo nem sempre é consciente e deliberado; mas, ele ratifica as condições desiguais existentes no Brasil, no qual, temos uma educação popular para as minorias e, uma educação de qualidade para o grupo dominante. Neste contexto, as pessoas com deficiência, na maioria dos casos, são inseridas na escola sem as mínimas condições estruturais, físicas, psíquicas, biológicas e sociais de se desenvolver.

Como a inclusão é um processo histórico e recente no Brasil, defendemos ainda que é possível efetivá-la. Para tanto, é preciso: a) valorizar os profissionais da educação; b) fortalecer a formação de professores; c) rever concepções teóricas metodológicas; d) aprofundar o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem; e) conhecer o aluno com Síndrome de Down; f) ressignificar a escola e as práticas pedagógicas de modo a considerar as necessidades de todos os alunos, sem distinção de raça, cor, dificuldades, distúrbios, síndromes e demais deficiências; g) conscientizar as famílias e todos os envolvidos com a aprendizagem da criança downiana, do papel que devem desempenhar para o efetivo desenvolvimento daquelas; h) legitimar as políticas públicas, articulando-as com o contexto histórico social.

Sabemos que estas metas são desafiadoras, pois as condições desiguais de acesso e permanência no ensino escolar de qualidade que vivemos na educação brasileira, dificultam e/ou impedem a universalização dos direitos humanos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem os alunos em suas múltiplas determinações. Com isso, cada vez mais a sociedade tem se mobilizado para que as pessoas tenham condições iguais de aprender, portanto, cabe a todos nós o engajamento nessa luta.

Para isso, é imprescindível pensarmos a escolarização da criança com Síndrome do Down junto com outras e a partir daquilo que elas podem fazer e, não apoiados em concepções organicistas ou terapêuticas, é condição para a sua efetiva inclusão e processo de humanização. A deficiência intelectual não pode ser um obstáculo aos avanços no desenvolvimento da criança e, a escola tem o papel de mediar e orientar as suas aprendizagens. Organizar o trabalho educativo pode não ser

efetiva para um conjunto de sujeitos, as dificuldades são inerentes aos seres humanos e, aquilo que é deficitário em uma pessoa, pode ser potencializado em outra e vice-versa.

Diante disso, afirmamos que a inclusão escolar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, pois em suas relações com o mundo, por meio de seus pares mais experientes, a criança downiana avança em seu modo de pensar e agir com os diferentes fenômenos. O mesmo acontece com os colegas mais experientes, uma vez que para se fazer entender, eles precisam organizar formas cada vez mais sofisticadas de expressar o pensamento para o outro.

Por isso, compreender o que é a Síndrome de Down, suas especificidades e o processo de aprendizagem das crianças na escola, mobiliza-nos a lutar por políticas públicas, investimentos financeiros e consciência social. Esses movimentos contribuem efetivamente para o fortalecimento de práticas pedagógicas que potencializam a formação e o desenvolvimento de modos mais elaborados de as crianças com Síndrome de Down agir e pensar sobre o mundo.

Assim, finalizamos ressaltando que a criança downiana é um sujeito de direito, com características físicas e intelectuais singulares, as quais não impedem o desenvolvimento de suas aprendizagens no coletivo, desde que o ensino escolar seja conscientemente sistematizado para a consolidação de ações em que os professores, de fato, ensinem e as crianças verdadeiramente aprendam.

Frente a estas constatações, intencionamos que os estudos aqui realizados contribuam na compreensão dos desafios que estão postos à escolarização do aluno com Síndrome de Down e revelem caminhos possíveis para uma efetiva educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e a sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMPID. **Nota pública de repúdio ao Decreto nº 10502/2020**. Disponível em: <<https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>> Acesso em 11. jan. 2021.

BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arqui_vos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf. Acesso em: 10 mai 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL **Lei 13146/2015**. Lei Brasileira da pessoa com deficiência. 2015. Disponível em: < <http://www.acm.org.br/acm/acamt/index.php/em-foco-novo/709-lei-n-13-146-de-6-de-julho-de-2015-institui-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>> Acesso em 10.jan.2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 10.502/2020**. Brasília. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado em 01 de outubro de 2020. Edição: 189. Seção: 1, p. 6.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB 9394/96**. Brasília.

MEC.1996.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 18, nº 1. Marília. Jan/Mar. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>> Acesso em 23 out 2020.

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

DINIZ, Lidiane Rodrigues. **Processo de inclusão escolar de um aluno com Síndrome de Down em uma escola pública municipal da cidade de Remígio**. Trabalho de Conclusão de Curso. 55 f. Universidade Federal da Paraíba. Areia, 2013.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/754/1/LRD22072014.pdf> Acesso em 14. fev.2021.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugêncina Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, Eduem, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 17. nº especial 1. Marília. 2011. P. 105 -123. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>> Acesso em: 24. out. 2020.

GUATEMALA. **Convenção de Guatemala**. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.Php#guatemala Acesso em 21.fev.2021.

HOUAISS, A; VILLAR, M. De S.; FRANCO. F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANIAK, Thais. G1. **Paraná tem mais de 35 mil matrículas de alunos com deficiência intelectual; especialistas falam sobre educação especial**. G1, Paraná RPC. Curitiba, 2018. Disponível em:
<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/parana-tem-mais-de-35-mil-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-especialistas-falam-sobre-educacao-especial.ghtml> Acesso em: 15 ago. 2020.

LAGO, Regiane A.; SILVA, Mara Cristina Fortuna da. A inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular SC. In: **VII Seminário Internacional sobre Profissionalização docente (SIPDI/UNESCO)**. Curitiba: Educere, 2016.
Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1318> Acesso em: 12 ago 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.231p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1972.

MOREIRA, William Scheidegger. Processos avaliativos e a Síndrome de Down: as adaptações curriculares como ponte para um aprendizado significativo. In: UNESC, Criciúma, v. 4, nº1, Jan/Jun 2015. **Criar Educação** – PPGE – UNESC.

MILLS, Nancy Derwood. A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. (org). **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnom Mackenzie, 2003.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PEREIRA, Cléia Demétrio; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. -

Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019. P.16-21.

SILVA, Bárbara. Muller; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação básica em salas de recursos multifuncionais. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 60-69, 2015.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com Síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. In: **Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.9, p.121-140, set./dez. 2018.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnom Mackenzie, 2003.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2018.

TADA, Iracema Neno Cecílio; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Síndrome de Down, sentidos e significados: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Rondônia. In: **Boletim de Psicologia**, 2009, VOL. LIX, Nº 130:001-016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Obras Completas V. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.