

# A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E GESTORES: COMO A INCLUSÃO ESTÁ OCORRENDO EM PEQUENOS E MÉDIOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

## SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME IN TEACHERS' AND MANAGERS' VIEWS: HOW INCLUSION HAPPENS IN SMALL AND MEDIUM-SIZED BRAZILIAN CITIES

Evani Andreatta Amaral Camargo<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto tem como objetivo fazer algumas reflexões sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down (SD) na escola regular. Tais reflexões foram elaboradas a partir de orientações que realizei em Trabalhos de Monografias de um Curso de Especialização, na perspectiva teórica de Vigotski e Bakhtin. Os trabalhos ocorreram em cidades dos estados do sudeste e nordeste, o que permite que se faça um mapeamento parcial da inclusão de alunos com SD. Tais trabalhos foram feitos baseando-se no posicionamento de professores, gestores e alguns pais de sujeitos com SD, que frequentam a escola regular. Como resultados, discuto que o que está garantido por lei ainda não se efetivou na prática, e isto tem interferido no processo de inclusão. Além disso, aspectos em relação aos preconceitos que esses indivíduos ainda carregam influenciam os atores ligados a eles. É necessário que concepções sejam modificadas, pois, pelas discussões teóricas, o sujeito se desenvolve a partir da aprendizagem, que leva ao desenvolvimento. O caminho para se modificar as concepções sobre a deficiência e inclusão é a formação desses professores e gestores, bem como uma política pública comprometida em auxiliá-los, de fato, em suas atividades cotidianas, num processo de formação continuada.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação – PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
E-mail: evani.camargo@mouralacerda.edu.br

**Palavras-chave:** Inclusão; Síndrome de Down; Educação.

**Abstract:** This text aims to reflect on the inclusion of students suffering from Down Syndrome (DS) at regular schools. Such reflections came from the supervision carried out for the monograph preparation of a Specialization Course, based on Vygotsky's and Bakhtin's theoretical perspective. The work was done in cities from the Southeast and Northeast regions, what allowed us to have a partial mapping of the inclusion of students suffering from DS. Such work was based on the views from teachers, managers and some parents of DS subjects who go to regular schools. In the results, I discuss that what is granted by the law is not effective in practice and this has been interfering in the inclusion process. Moreover, aspects related to the prejudice faced by these individuals influence the actors related to them. It is necessary to have modified conceptions because, based on theoretical discussions, the subject develops from learning, which leads to development. The way to change conceptions about deficiency and inclusion is the formation of these teachers and managers, as well as a public policy committed to help them effectively in their daily activities, in a process of continued education.

**Keywords:** Inclusion; Down Syndrome; Education.

## **Introdução**

Este texto tem como objetivo fazer algumas reflexões sobre o processo de inclusão de crianças e jovens com síndrome de Down (SD) na escola regular. Tais reflexões foram elaboradas a partir de orientações que realizei em Trabalhos de Monografias de um Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 2011. Como os alunos são de diferentes cidades e estados brasileiros, julguei ser interessante essas

discussões, pois abarcam diversas regiões e podem mapear, ao menos parcialmente, como este fato está sendo delineado no Brasil, neste momento.

Como este estudo apresenta a posição de professores, gestores e alguns pais frente à inclusão escolar de sujeitos com SD, em primeiro lugar situo a perspectiva teórica em que me baseio para discutir as questões educacionais, de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, discorro sobre as reflexões de Vigotski (1989) a respeito da Defectologia, trabalho no qual o autor argumenta sobre a importância do outro para sujeitos com deficiência. Segundo tal autor, as significações feitas por seus pares sociais é que os constituem como sujeitos. Tais sujeitos, mesmo com limitações e potencial biológico diferente dos demais, podem ter o desenvolvimento diferenciado a partir de expectativas mais positivas do grupo social em relação a eles.

Conforme apontado por esse autor, as atividades psíquicas vão se estabelecendo no processo do desenvolvimento, na inter-relação com o grupo social e sua colaboração, resultando nas funções superiores da atividade intelectual. Em relação à pessoa com algum déficit orgânico, as funções elementares é que se encontram alteradas, tendo em vista que decorrem de alguma alteração biológica. O desenvolvimento insuficiente das funções superiores é consequência das funções elementares e é, portanto, um fenômeno secundário. Para o autor, as maiores possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com alguma deficiência se encontram primordialmente na esfera das funções psíquicas superiores, que se forma a partir da esfera social. É aí, portanto, que entra o papel da escola e do professor.

Ainda, para Vigotski (1984, 2001), o desenvolvimento decorre do aprendizado, que, por sua vez, em uma inter-relação dinâmica, é movido pelo desenvolvimento anterior. Desta forma, aprendizado e desenvolvi-

mento ocorrem no processo de mediação, em colaboração com o outro, ou no contato com os objetos e signos culturais. Segundo Smolka (2000), o desenvolvimento só se efetiva pelo processo de mediação, a partir de relações significativas. Daí a importância dos ‘mediadores’: os professores, família e pares com quem os sujeitos com SD se relacionam ou os objetos e signos culturais com os quais têm contato. Nessa perspectiva, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (também conhecida como imediata), de Vigotski (1984; 2001), é fundamental. Este conceito é explicado como sendo o espaço entre aquilo que um sujeito tem de ciclos completos de desenvolvimento (desenvolvimento real) e o nível de desenvolvimento potencial. Nesse intervalo processual e prospectivo, por ações realizadas com um outro do grupo social, é possível a aprendizagem de novos processos, que pode levar a novos conceitos. Aqui também entra o papel da escola, que é um dos possíveis detentores do constructo cultural de um grupo social.

Clot (2006), outro autor que discute o desenvolvimento a partir de Vigotski, argumenta que o mesmo se dá quando há a subversão de um ‘conhecimento’ apreendido do grupo social ou do outro com quem o sujeito se relaciona. Argumenta, ainda, que na criança a dependência desse outro é maior. Dessa forma, quero relacionar tais premissas ao inacabamento constituinte (nos termos de Bakhtin, 1997) que o social promove. Ao me apropriar, subverter algo que o social ‘deixou inacabado’ constitutivamente, é que o processo de aprendizagem/desenvolvimento (nesta ordem para Clot – já que toma para si os postulados vigotskianos) se instaura. Quando o adulto (professores e pais) propicia isto para outro sujeito é que o desenvolvimento ocorre.

É importante incluir, ainda, reflexões sobre a relação entre o normal e o patológico. Segundo Sacks (1997):

Se não existe uma única coisa viva que não seja in-

dividual: nossa saúde é nossa, nossas doenças são nossas, nossas reações são nossas – tanto quanto nossas mentes ou rostos. A saúde, as doenças e as reações que temos não podem ser compreendidas in vitro, em si mesmas; só podem ser entendidas com referência a nós, como expressões de nossa natureza, de nossa existência, de nosso ‘estar aqui’ (da – sein) no mundo. (SACKS, 1997, p. 260).

Embora a SD não seja uma doença e sim uma alteração genética, as ideias de Sacks também podem ser usadas nesta perspectiva, tendo em vista o processo de discriminação que sujeitos com SD ainda sofrem em nossa sociedade, neste momento histórico e que, certamente, interfere no processo de inclusão educacional. Complementando as ideias de Sacks, Canguilhem (2009) argumenta, em relação ao “normal” e “patológico”, que o que pode ser considerado “normal” está imbricado de questões filosóficas, sociais e científicas. Por exemplo, o tipo de parto cesariano, no começo do século passado nem seria cogitado; seria considerado ‘anormal’, fora da ‘norma’; hoje, em alguns países, em alguns grupos sociais, é o mais praticado. Se estivermos no campo das questões psíquicas e/ou neurológicas, o limite é muito mais tênue. O que não dizer então das dificuldades cognitivas ou linguísticas, funções essas que decorrem da inter-relação entre orgânico, cultural, social e psíquico e que acometem os sujeitos com SD? Há indivíduos com déficits cognitivos que, em algumas culturas, por exemplo, as ágrafas, não apresentam maiores dificuldades e, em outras, não teriam o espaço social que lhes seria de direito “... O normal não é uma média correlativa a um conceito social, não é um julgamento de valor, é uma noção-limite que define o máximo de capacidade psíquica de um ser. Não há limite superior de normalidade” (MINKOWSKI, 1984 apud CANGUILHEM, 2009, p. 80). Dessa forma, é importante a visão que educadores, dentro de um grupo sociocultural, tenham de sujeitos com SD que possam vir a

ser seus alunos. Se tais educadores os virem com uma capacidade limitada de aprendizagem, por suas questões e marcas orgânicas, todo o processo educacional já se inicia de uma forma prejudicada.

Para discutir as posições dos professores diante do processo de inclusão de alunos com SD, gostaria de discorrer sobre as especificidades do desenvolvimento de tais alunos e, em seguida, as questões de seus processos educacionais, bem como as propostas de inclusão e as políticas públicas a isso dirigidas.

A SD é uma alteração genética na qual a presença de um cromossomo extra no par de cromossomos 21 faz com que tais indivíduos apresentem uma série de características físicas (VOIVODIC, 2004). Quando nasce um bebê com algumas dessas características, levanta-se a hipótese que ele tenha tal síndrome, que só é comprovada a partir da análise citogenética, pelo cariótipo. Entre as características desses sujeitos, verificam-se um déficit intelectual e um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, de linguagem e da cognição. Estudos científicos constataram que o comportamento e o aspecto cognitivo não dependem unicamente da alteração cromossômica, mas do potencial herdado geneticamente e das influências do grupo sociocultural. Com o avanço das propostas científicas, educacionais e terapêuticas, temos tido, nas últimas décadas, mudanças nas expectativas de vida e do processo de desenvolvimento desses sujeitos, bem como nos processos de inclusão social e educacional. É no grupo social que temos as ferramentas para possibilitar uma melhor adequação para eles, bem como para todos os sujeitos considerados diferentes.

Assim, o processo de inclusão escolar é um *locus* fecundo para refletir sobre os processos de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos alunos com SD. Neste sentido, podemos citar Freitas (2002), que analisou a produção narrativa de

adolescentes com SD em uma escola especial, e verificou que a dinâmica interativa da sala de aula, entre os educadores e tais sujeitos, constitui condições fundamentais que permitem diminuir as dificuldades e desenvolver a linguagem narrativa. Gostaria de argumentar que o fato da atividade desenvolvida ser em grupo contribuiu para tal processo, pois este é um espaço muito rico, em que as trocas são partilhadas entre os pares.

Padilha (2006) avalia que há muito tempo se discute a superação da discriminação e do preconceito em relação a pessoas diferentes. Juntando-se a essa perspectiva, Laplane (2004) identifica que os princípios da educação inclusiva são mais eficazes para promover instituições mais justas do que aqueles que fundamentam a segregação, e o cotidiano escolar é um espaço em que as diferenças se fazem presentes e é responsabilidade da escola adaptar-se para supri-las.

Nesse sentido, cito a Declaração de Salamanca (1994), que influenciou os aspectos da educação inclusiva no Brasil e em diferentes países; além disso, apresenta como norma que toda criança tem direito fundamental à educação, e que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais implementados no sentido de se levar em conta a diversidade das necessidades de todos os alunos, no sistema regular de ensino.

Com esse novo posicionamento mundial perante os alunos “diferentes”, com necessidades educacionais especiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000; 2008) foram criados pelo Ministério da Educação para privilegiar as diferenças sócio-históricas de cada grupo de alunos, nos diversos segmentos educacionais. Os parâmetros curriculares, no ensino fundamental, têm como principais objetivos que as crianças compreendam a cidadania como participação social e política; posicionem-se de maneira crítica, responsável e constitutiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo, bem como se utilizem das diversas linguagens (verbal, musical,

gráfica, plástica e corporal) para produzir, expressar e comunicar suas ideias. Os objetivos também focalizam a ampliação e o domínio dos conteúdos escolares, para que o aluno vivencie o exercício da cidadania e de situações de interação social diferentes daquelas próprias de seu universo.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no aspecto específico para as estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (2000), apresenta o propósito de subsidiar a realização do trabalho educativo dessas crianças, na faixa etária de zero a seis anos. Antes mesmo da LDB/96, entendia-se que o atendimento especializado era competência da área educacional, e era definido como estimulação precoce. Atualmente, ele define o aluno com necessidades educacionais especiais como aquele que apresenta “necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade”, por isso “requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) argumenta que a educação especial é parte da proposta pedagógica da escola regular e deve atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado deve vir de forma articulada com o ensino comum. Esta proposta tem gerado muitas dúvidas para gestores e educadores, e a grande questão é como articular o atendimento especializado, cumprindo o papel necessário a todos os alunos com diversas necessidades especiais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sistemas educacionais inclusivos e a organização de escolas passam a ser discutidos e ressignificados, levando a uma mudança estrutural nas escolas, para que todos os alunos tenham

suas necessidades atendidas.

Por essas razões, a inclusão de sujeitos “diferentes” no ensino regular, e entre eles os com SD, é um desafio para a educação e encontra-se em processo, causando dúvidas, inseguranças e discussões nos gestores e docentes que, de forma geral, ainda não se sentem preparados para lidar com as diferenças, principalmente as de ordem orgânica. Tais questões de inclusão já vêm sendo discutidas há algum tempo. Assim, no sentido de aprofundar as inquietações, trago o seguinte texto de Monteiro (1997):

[...] No Brasil, de acordo com a política educacional, está assegurado o ingresso do aluno deficiente em turmas do ensino regular, sempre que possível. Todavia, ainda poucos alunos com necessidades especiais têm tido a oportunidade de frequentar salas de aula regulares e, mesmo quando esta oportunidade lhes é oferecida, as escolas e/ou profissionais têm poucos recursos e conhecimento para garantir o sucesso e permanência desses alunos. A falta desse recurso concorre para a frustração do aluno, de seus pais e sem dúvida, para a marginalização e retirada do mesmo da escola regular. Temos assistido a vários esforços por parte das escolas, professores e instituições públicas, no sentido de assegurar este direito aos alunos especiais, mas ainda precisamos de muito mais esforços e estudos para mudar a situação atual. (MONTEIRO, 1997, p. 110).

Por essa razão, também cito outros estudos, como os de Góes (2004), Ferreira (2006) e Padilha (2006), que discutem como vem ocorrendo a inclusão escolar brasileira. Ferreira (2006) afirma que a escola deve exercer seu papel social na formação do sujeito. Segundo essa autora, quando um aluno “diferente” entra na escola regular pode gerar uma desestabilização do sistema, que nem sempre oferece espaço para ações específicas necessárias a cada um. Isso pode dificultar o processo de inclusão. Decorrente

disso, a autora enfatiza a necessidade de “viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” (FERREIRA, 2006, p. 144).

Tendo em vista que são os professores, diretores e coordenadores escolares que estão de fato vivenciando o processo de inclusão, apresento o posicionamento desses sujeitos diante do processo em relação às pessoas com SD no âmbito das questões educacionais (estimulação de crianças pequenas, educação fundamental e ensino médio), a partir das discussões levantadas pelos alunos por mim orientados nas monografias citadas no início deste texto.

## **Objetivo**

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão teórica sobre o que professores e gestores do ensino regular (educação fundamental, ensino médio e profissionais da educação especial), bem como pais, discutem sobre o processo de inclusão educacional de sujeitos com SD em municípios de pequeno e médio porte, em alguns estados do sudeste e nordeste.

## **Aspectos metodológicos**

As discussões e reflexões teóricas aqui apresentadas foram derivadas de trabalhos de monografias por mim orientados em curso de especialização na área de atendimento educacional especializado. Os trabalhos foram realizados pelos alunos, em 2011, nas seguintes cidades: Volta Redonda (RJ), Poços de Caldas (MG), Itambé (BA), Mirassol e Itaporanga (SP). São cidades de pequeno ou médio porte dos estados do sudeste e nordeste do Brasil, com um número de habitantes que varia de 14.000, a menor, até um polo

industrial, de 255.000. São cidades com estruturas econômicas diferentes e cujas escolas são predominantemente municipalizadas na educação infantil e no ensino fundamental. O ensino médio é estadual. As cidades, portanto, encontram-se no interior dos estados e nenhuma delas é capital. Este fato permite que se faça um relativo mapeamento do processo de inclusão de sujeitos com SD na escola regular, nessa configuração de cidades.

Dos cinco municípios, um (Volta Redonda, RJ) configura-se como município-polo do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006) e três municípios (Itambé, BA; Mirassol e Itaporanga, SP) participam do mesmo. O objetivo do MEC em relação a esse programa “...é fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias com a comunidade” (CAIADO; LAPALNE, 2009, p. 305).

Os trabalhos orientados foram feitos a partir do posicionamento de professores, gestores e pais de sujeitos com SD que frequentam a escola regular do ensino fundamental e do ensino médio e uma escola especial, de estimulação inicial e educação infantil. Esse projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Como especifiquei anteriormente, o levantamento da posição dos professores, gestores e pais foi feito pelos alunos por mim orientados e apresentaram configurações específicas voltadas às peculiaridades dos diferentes espaços sociais e escolares. Tais discussões versaram sobre: tempo do professor e do gestor no magistério; formação geral e para educação especial; experiência com alunos com necessidades educacionais especiais; conhecimento e contato com sujeitos com SD, bem como estratégias na relação ensino-aprendizagem, informações e conhecimento anterior sobre SD; propostas, políticas públicas e infraestrutura em relação ao processo de inclusão e especificamente para a SD. Além disso, foram discutidos temas

sobre a atuação própria do professor/gestor em relação aos sujeitos com esta síndrome. Em relação aos pais, os mesmos se posicionaram diante do processo escolar de seus filhos (na escola regular ou especial).

Quanto às reflexões feitas neste trabalho, as mesmas são de ordem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), levando-se em conta, também, a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997) e o método em Vigotski (1984; 2001).

O mérito da abordagem qualitativa é de ser explicativa e argumentativa, atribuindo uma importância central ao significado de um acontecimento, conceito ou discurso, que é sempre decomposto e ressignificado no final. Assim, esse produto final é determinado também pelo processo de investigação, com a análise do trabalho feita de forma indutiva. Dessa forma, a interpretação e subjetividade do pesquisador são constitutivas na elaboração da pesquisa, bem como as questões políticas e históricas que fazem parte do mundo desse investigador e, obviamente, do conhecimento produzido na respectiva área.

## **Algumas reflexões**

A partir dos pressupostos teóricos apresentados neste texto e, decorrente disso, levando-se em conta as implicações pedagógicas que são esperadas, quero refletir sobre o olhar que os atores desse processo (professores, gestores, pais) têm sobre a questão da inclusão. Em todos os municípios cujos trabalhos foram realizados e que estão citados há um processo de inclusão em andamento, provavelmente pela postura que está sendo adotada no país quanto aos aspectos da inclusão, bem como pela LDB e pelos parâmetros curriculares atuais.

Acredito que tais municípios, de pequenos e médios portes, de cidades dos estados da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo,

possam representar como a inclusão de sujeitos com SD está se configurando neste momento, ao menos em cidades que não sejam os grandes centros ou capitais dos estados.

Os professores e gestores, a partir das práticas realizadas com alunos com SD, têm refletido sobre as implicações pedagógicas desse processo, e alguns deles já têm ampliado o estudo sobre a questão da deficiência intelectual e sobre a SD. Além disso, têm identificado que as dificuldades no processo pedagógico e de inclusão não são decorrentes apenas dos atributos inerentes aos sujeitos, mas sim que há uma inter-relação entre eles, os processos de ensino-aprendizagem e as estruturas de ensino nos âmbitos micro e macroestruturais. É fundamental discutir-se tal questão com o objetivo de ressignificar as práticas pedagógicas, tentando implementar um ensino em que discussões entre professores, gestores e sociedade possam estar mais presentes.

Em uma sociedade em que as desigualdades de toda ordem estão fortemente marcadas, principalmente as socioculturais, que marginalizam crianças e jovens e muitas vezes os excluem, o que não dizer de pessoas que apresentam características físicas como as da SD, que já as marcam como diferentes, bem como a deficiência intelectual, que também os exclui em um mundo competitivo e capitalista.

Nesse sentido, o estigma, que muitas vezes sujeitos com SD sofrem, coloca-os numa posição que dificulta o processo de inclusão e de aprendizagem. Retomando Sacks (1997) e Canguilhem (2009), a questão do normal e patológico está diretamente relacionada a cada sujeito no aspecto individual, em relação o seu próprio processo de desenvolvimento e em suas inter-relações com os outros. Dessa forma, esses 'outros' são imprescindíveis para as possibilidades de tais sujeitos. No contexto sociocultural, o papel da escola e de seus representantes é fundamental para promover

as discussões e para mudar o olhar que se tem sobre sujeitos em processo de inclusão escolar. Como já apontado por Vigotski (1989), em relação às funções elementares de sujeitos com déficits orgânicos não há nada a ser feito; podem-se modificar as relações que constituem suas funções psíquicas superiores e é aí que entra o papel da educação, representada aqui pelos professores e gestores.

Os trabalhos que aqui discuto constataram que o número de alunos com SD nas escolas regulares se dá em uma porcentagem muito pequena, e vai diminuindo drasticamente, conforme vão aumentando o grau de escolaridade e a idade. O que isso significa? Verifica-se a importância desse espaço social para tais sujeitos, mas não é o que se encontra. Os alunos com SD podem ir deixando a escola regular por não acompanharem os conteúdos acadêmicos da forma como são dados, tendo em vista que, pelo relato dos professores, não estão sendo feitas adaptações curriculares ou de atividades para suprir as necessidades de tais alunos. Além disso, há poucas propostas de apoio, nesses municípios, para que as especificidades de sujeitos com SD sejam discutidas, apesar de quatro dos cinco municípios estarem participando do programa do MEC de educação inclusiva e apoio à diversidade. Levanto a possibilidade de as escolas, apesar do discurso oficial e dos estudos apontarem os aspectos positivos do processo de inclusão, ainda não estarem preparadas para a educação inclusiva. Há, ainda, falta de formação e informação na estrutura e em relação ao professor para dar conta desse processo. É fundamental, então, que sejam aprofundadas discussões específicas para isso.

Os gestores apresentaram um discurso semelhante ao dos órgãos oficiais no tocante aos aspectos de inclusão: os aspectos positivos desse processo na aprendizagem com os pares e na influência na inclusão social posterior. Quanto aos professores, os mesmos abordam que as crianças e

jovens com SD tiveram avanços ao frequentarem a escola regular, especialmente no aspecto de interações sociais e nas regras de convivência social. Entretanto, quanto aos aspectos acadêmicos e conteúdos curriculares, os ganhos são diferentes e pequenos em relação aos demais alunos, e isso os distancia dos currículos dos anos subsequentes. Também argumentam que não se sentem preparados em sua formação regular (da graduação) ou em sua formação continuada e isto dificulta sua atuação com tais sujeitos. Além disso, verificaram não haver um trabalho específico que os auxilie na questão de ensino-aprendizagem quanto aos conteúdos curriculares.

Em um dos trabalhos realizados, parte dos pais e professores da rede regular e especial ressaltou a importância da estimulação nos primeiros anos, mas discutiu o conceito de inclusão de sujeitos com SD, pois avaliou o processo com debilidades na maneira com vem sendo implementado. Tais pais e profissionais acreditam que, para a inclusão se dar de forma mais eficiente, há, ainda, um longo caminho a percorrer.

Em outro trabalho, além do que já foi discutido, os professores apresentam desconhecimento a respeito de algumas características da SD, como a deficiência intelectual. Mais uma vez, identifica-se a necessidade de uma formação mais aprofundada dos professores da rede regular em relação a sujeitos com SD ou outras deficiências em geral, para que possam elaborar programas curriculares e atividades que sejam efetivas para seus alunos em processo de inclusão e que necessitam, então, de atividades diferenciadas, porém semelhantes às atividades de seus colegas. Como aponte na introdução, Monteiro, em 1997, Laplane (2004) e Ferreira (2006) já discutiam o desafio que a inclusão de sujeitos com necessidades especiais apresentava e propunham que projetos e atividades diferenciadas fossem implementados. Esse desafio permanece e acredito que mudanças na formação dos professores e apoio durante o processo de inclusão são fundamentais e urgentes.

O que está garantido por lei, pela LDB e pelos parâmetros curriculares, ainda não se efetivou na prática, e isso tem interferido no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais e, como no caso aqui apresentado, de sujeitos com SD.

Caiado e Laplane (2009) argumentam que a dificuldade de implementação de programas de educação inclusiva pode ser decorrente de tensão entre os atores que participam do programa (professores, pais, gestores e órgãos governamentais), bem como dos recursos financeiros destinados à educação no Brasil e a esse programa. Além disso, há uma exigência quanto à necessidade de tais programas serem eficientes quanto aos resultados educacionais e sociais, sem se considerar a formação progressiva dos educadores e gestores envolvidos no processo.

Somando, às discussões anteriores, os aspectos em relação aos preconceitos e estigmas que os indivíduos com necessidades especiais ainda carregam, quanto às dificuldades de aprendizagem creio que também influenciam os atores ligados a eles. É necessário que concepções de professores, gestores e sociedade em geral sejam modificadas, pois, pelas discussões teóricas aqui trazidas, o sujeito se desenvolve a partir da aprendizagem, que leva a um outro patamar de desenvolvimento, em sua constituição pela linguagem e pela inter-relação com o outro (VIGOTSKI, 1984, 1987, 1989, 2001; BAKHTIN, 1997, CLOT 2006). Isto fica impossibilitado ou muito dificultado quando há um preconceito tão arraigado em relação às possibilidades de aprendizagem desses indivíduos. O caminho para se modificar as concepções sobre a deficiência e a possibilidade de inclusão é a formação desses professores e gestores, bem como uma política pública comprometida para auxiliá-los, de fato, em suas atividades cotidianas, num processo de formação continuada. Além disso, as discussões em reuniões de HTPCs, por exemplo, também são imprescindíveis para que os problemas efetivos do dia a dia possam ser discutidos e minimizados.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 de dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para o ensino fundamental: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**/Ministério da Educação — Brasília:

MEC, 2000. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 08 de ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 08 de ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Acesso em: 09 de dez. 2011.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. DE. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CLOT, I. Psicologia. In BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 209 -242.

FERREIRA, M.C.C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, p.139-154, 2006.

FREITAS, A.P. DE. A produção de narrativas em casos de síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pais. In: LACERDA, C.B.F. DE; PANHOCA, I. **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002, cap. 4, p.55-70.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69- 91.

LAPLANE, A. L.F. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: EDITORA, 1997, p. 109-112.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais?. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando Produções**. Vitória: Edufes, 2006, p.125-138.

SACKS, O. **Tempo de Despertar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos CEDES: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Campinas, ano XX, n. 35, p.50-61, jul/ 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos da Defectologia. Obras Completas. Tomo 5**. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOIVODIC, M. A. M.A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

