

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE HISTÓRIA

**O LUGAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL, SOB A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.**

Lucas Rodrigues Paniago

UBERLÂNDIA

2015

Lucas Rodrigues Paniago

**O LUGAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL, SOB A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto César de Noronha.

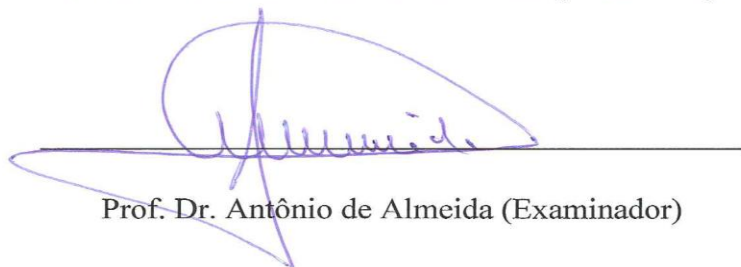
UBERLÂNDIA – FEVEREIRO – 2015

PANIAGO, Lucas Rodrigues. *O lugar da criança com Síndrome de Down nas políticas de Inclusão Social no Brasil, sob a perspectiva da educação*. Uberlândia: Inhis/UFU, 2015. 77p.

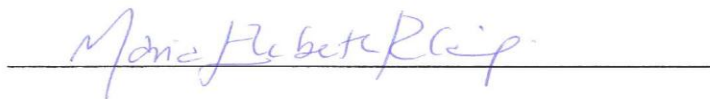
Monografia defendida e aprovada em 23/02/2015, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Gilberto César de Noronha (Orientador)



Prof. Dr. Antônio de Almeida (Examinador)



Prof.ª Dra. Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro (Examinadora)

Dedico este trabalho com muito amor ao meu filho Gabriel que, com cada conquista, dedicação, carinho e amor, tem feito a minha vida ser completa. Agradeço a Deus a família linda que tenho. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter concedido a oportunidade de hoje concluir o curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

Agradeço a minha amada esposa e companheira LÍlian, quem me apoiou desde o início da minha empreitada com muito amor, carinho e paciência; ao meu filho Gabriel que tem feito minha vida ser completa; aos meus pais Celso e Joana, que dedicaram anos de suas vidas para que hoje eu pudesse estar aqui: pessoas sem as quais seria impossível a conclusão deste curso.

Também agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Gilberto César de Noronha, por acreditar em mim e aceitar o desafio que foi a construção desta monografia. A ele, sou verdadeiramente grato pela orientação, paciência, disponibilidade, incentivo e auxílio sempre de maneira firme e profissional, compartilhando sua experiência.

De maneira especial, agradeço a todos meus familiares, que com carinho e amor, contribuíram de maneira fundamental para a minha formação. Também às minhas irmãs Carla e Luciana, e aos meus sobrinhos. De maneira não menos afetiva, também agradeço aos avós de minha esposa e demais membros da minha família.

Aos colegas de turma com os quais convivi durante este período. Em especial, a Gilliard, Honorato, José Carlos, Luiz Fernando, Matheus e Pedro Adriano.

Ao corpo docente do Instituto de História, à coordenação, à direção, e em especial a Prof.^a Dra. Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro e ao Prof. Dr. Antônio de Almeida por aceitarem o convite para participar desta banca.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o lugar social da criança com Síndrome de Down na educação escolar, interrogando o contexto atual para analisar historicamente as transformações na percepção do seu desenvolvimento e acolhimento. Para tanto, identificou o que é Síndrome de Down, quais suas características, como ela tem sido diagnosticada e reconhecida atualmente. Analisa os paradigmas que têm orientado as ações de exclusão/inclusão no ambiente escolar, levando em consideração as lutas sociais pelos seus direitos civis, consolidados na legislação atual. Como abordagem teórico-metodológica inspira-se na ampliação dos novos horizontes de estudo dos historiadores contemporâneos, dialogando com outras áreas de pesquisa em abordagens interdisciplinares. Acompanha as modificações ocorridas nas últimas décadas nas políticas de inclusão, através da legislação vigente, reivindicando o olhar do historiador.

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

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro geral rede de ensino Municipal (Rural+Urbano)	55
TABELA 2 – Quadro geral da rede de ensino de Uberlândia	58
TABELA 3 – Ensino urbano número de alunos + Evolução do ensino urbano	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal Educação
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NADH – Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SESP – Secretaria de Educação Especial
SD – Síndrome de Down
SindUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ELEMENTOS PARA PENSAR O LUGAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
1.1. O que é Síndrome de Down	13
1.2. Síndrome de Down e educação inclusiva	18
2. HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PARADIGMAS	28
2.1. Síndrome de Down: um olhar histórico sobre o século XX	28
2.2. Educação Especial x Educação Inclusiva: um paradigma?	37
3. DA EDUCAÇÃO PRECOCE À INCLUSÃO EM UBERLÂNDIA	50
3.1. Escola Helena Antipoff - APAE/Uberlândia e a Síndrome de Down	50
3.2. Rede Municipal de Educação Infantil e a política de inclusão educacional	55
CONCLUSÃO.....	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	70
Anexo I.....	71
Anexo II	75

INTRODUÇÃO

O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: "compreender o presente pelo passado" e, correlativamente, "compreender o passado pelo presente".

Marc Bloch & Le Goff¹

Ingressei no curso de História com o objetivo de tornar-me professor. Durante minha formação, cursei disciplinas que despertaram o interesse pelas demandas da educação. Porém, todas aquelas questões relacionadas à educação ganharam novo sentido em minha vida quando, em 06 de junho de 2013; tornei-me pai de uma criança com Síndrome de Down. Meu olhar abriu-se para um novo horizonte e, a despeito de outras tantas questões que me interessavam pesquisar em histórica, vi-me impelido a investigar qual o lugar social da criança² com Síndrome de Down na educação escolar. Interrogando o contexto atual procurei analisar historicamente as transformações na percepção do desenvolvimento e no acolhimento da criança com síndrome de Down.

As questões acima citadas direcionaram minha pesquisa. Entendi que para desenvolver esse estudo precisava saber primeiro o que é Síndrome de Down, quais suas características, como ela tem sido diagnosticada. Considerando a definição usual da “Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21”, reconhecida atualmente como “uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária.”³, vamos analisar que paradigmas têm orientado as ações de exclusão/inclusão dessas crianças no ambiente escolar, levando em consideração as lutas sociais pelos seus direitos civis, consolidados na legislação atual, trazendo para o estudo a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as questões políticas que cercaram a implementação do Decreto 6571/2008, revogado pelo decreto 7611/2011.

Mas este tema é de interesse da pesquisa em História? Algumas vezes me vi sendo questionado. Ao longo da pesquisa, o esforço para responder às questões do presente que me faziam retomar outros tempos e espaços fez com que tal questionamento retornasse. Eu tinha sobretudo um problema de pesquisa – o ponto de partida para a busca, na e pela história.

¹ LE GOFF, Jacques. Prefácio a BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p.25.

² STELLIN, Regina Maria Ramos et.al. Infância e normatização: lugar de criança e o discurso social da inclusão e exclusão – *Estilos clínicos*. v.14, n.26 São Paulo, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>> Acessado em 23 de outubro de 2014.

³ VARELLA, Dráuzio. *Síndrome de Down: Clínica Geral Criança*. [Online]. Disponível em: <drauziovarella.com.br/crianca2/sindromededown> Acesso em 23 de outubro 2014.

Como abordagem teórico-metodológica inspiramo-nos na terceira geração da escola dos Annales ou na chamada Nova História, que amplia a produção historiográfica nas últimas décadas do século XX. Essa terceira fase dos Annales, liderada por Jacques Le Goff, abre novos horizontes de estudo e pesquisa aos historiadores contemporâneos a essa nova fase de produção historiográfica, disponibilizando novas abordagens e temáticas dentro do campo histórico; dialogando também com outras áreas de pesquisa em abordagens interdisciplinares, relacionadas ou não com a ação do homem. Isso nos dá à possibilidade de estudo de uma temática que se relacione com a história social, tendo um olhar *a priori* problematizador do presente, buscando compreender as camadas existentes na construção da realidade social.

Nessa perspectiva, meu ponto de partida foi o questionamento do lugar social da criança com Síndrome de Down nas atuais políticas de inclusão social no Brasil, procurando reconhecer as construções sociais sobre a temática no tempo. Foi neste movimento que fui conduzido à busca de elementos para compreender a história das lutas sociais pela aprovação e aplicabilidade das Leis e da própria historicidade do lugar social da criança com Síndrome de Down.

Para tanto, procurei acompanhar as modificações ocorridas nas últimas décadas nas políticas de inclusão, através da legislação vigente, reivindicando o olhar do historiador. Entretanto, alguns desafios surgiram neste percurso. O primeiro deles, pelo caráter inovador desta pesquisa, visto que o número de trabalhos desenvolvidos por historiadores nesse sentido é pequeno, o que faz desse trabalho um desafio visto à necessidade de dialogar com outras áreas de pesquisa como a psicologia, a pedagogia, o direito, a biologia, a medicina e a sociologia, numa abordagem necessariamente interdisciplinar.

Os resultados deste esforço de interrogar o presente serão apresentados em três capítulos: no primeiro, nos propomos a pensar o lugar da criança com Síndrome de Down na educação inclusiva, procurando entender o que é Síndrome de Down, suas características (re)conhecidas na conceituação atual e os argumentos sobre a necessidade da inclusão educacional. Desenvolvemos este capítulo analisando a Síndrome de Down e a educação inclusiva, tendo como referência a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Decreto 6571/2008 e o Decreto 7611/2011.

No segundo capítulo, considerando a legislação existente e em vigor no Brasil, propomos uma análise diacrônica⁴ das transformações das formas de inclusão educacional da

⁴ Aqui, sigo a sugestão de Koselleck (p.8), em sua defesa da história dos conceitos. Depois de atentar para a conceituação atual, reconhece sua função na linguagem, mas atenta para sua historicidade. Nos termos do autor “Eu só posso ser compreendido se um mínimo de repetição da semântica estiver pressuposto. E assim os

criança com Síndrome de Down, ocorridas no tempo desde as primeiras décadas do século XX. Em seguida, serão analisados historicamente os paradigmas concorrentes entre “educação especial” e “educação inclusiva” e sua representatividade nas atuais práticas educacionais.

Por fim, no terceiro capítulo, mudando a escala de análise, enfocaremos a cidade de Uberlândia procurando apreender como se deu este processo na cidade, atentando para a formação da APAE Uberlândia e seu desenvolvimento. Atentaremos ainda para a realidade da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia, considerando a posição dos profissionais da educação frente a esta política: como eles percebem as políticas de inclusão social pela educação? Como eles se sentem na atual possibilidade de receber crianças com Síndrome de Down na escola? Para concluir, relataremos a experiência vivenciada no decorrer dessa pesquisa.

Pretendemos, ao abordar esse tema, perceber o embate político existente no campo interrogando os entraves e as possibilidades de atendimento à demanda pela inclusão social através da educação. Interessa-nos observar como as famílias que necessitam de um acompanhamento em relação ao desenvolvimento social e a formação da criança com Síndrome de Down têm sido assistidas, qual a realidade do sistema educacional para receber essas crianças e quais possibilidades oferecem para desenvolver a sua formação educacional e social.

senhores têm uma outra possibilidade da história, a ser pensada não apenas de forma linear sucessiva. Devemos partir teoricamente da possibilidade de que em cada uso pragmático da linguagem (Sprachpragmatik), que é sempre sincrônico, e relativo a uma situação específica, esteja contida também uma diacronia. Toda sincronia contém sempre uma diacronia presente na semântica, indicando temporalidades diversas que não posso alterar”. KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, (p. 134-146), p.8. Disponível em <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Koselleck.pdf> Acessado em 01 de fev. 2015.

Capítulo 1

ELEMENTOS PARA PENSAR O LUGAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste primeiro capítulo, trabalharemos o lugar da criança com Síndrome de Down na “educação inclusiva”, bem como as mudanças na política educacional que nos permita compreender a fundamentação que instituiu denominada política de inclusão vigente no país.

No entanto, antes de abordarmos o lugar social da criança, ponto central do nosso estudo, faz-se necessário atentar para a conceituação atual da Síndrome de Down, e quais suas implicações no tocante ao desenvolvimento da criança. Posteriormente, buscaremos localizar onde se apresenta o direito da criança com Síndrome de Down no corpo da legislação sobre educação inclusiva, evocando pesquisas e estudos relacionados ao tema.

1.1. O que é Síndrome de Down?

A história recebe seu vocabulário, em sua maior parte, da própria matéria de seu estudo⁵.

[...] cada cromossomo é formado por duas cadeias longas de fragmentos químicos (moléculas de DNA) - como uma escada torcida em espiral. Elas se enrolam ao redor de um centro protéico e unem-se em uma junção específica chamada centrômero - [...] ⁶

O sentimento, entretanto, não podia então ser nomeado, porque ainda não tinha nome⁷.

Com o objetivo de esclarecer o que é a Síndrome de Down, e não de desenvolver um estudo de medicina, vamos traçar alguns posicionamentos sobre o lugar da criança que apresenta essa Síndrome atentando para o que se convencionou atualmente considerar as causas dessa alteração genética, o que implica no desenvolvimento intelectual e motor da criança.

Atualmente, a Síndrome de Down não é considerada uma “doença”, mas um “conjunto de sinais e sintomas que caracterizam determinada condição ou situação”⁸. Trata-se de uma alteração genética que ocorre durante a fertilização, na gravidez. O “corpo humano é formado

⁵ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p.136.

⁶ CUNNINGHAM, C. apud DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, p.40 (Dissertação de Mestrado).

⁷ BLOCH, Marc. *Apologia da História...* op. cit. 2001, p.136.

⁸ Definição da palavra Síndrome de acordo com Dicionário do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/sindrome>>. Acesso em 23 de outubro de 2014. Sendo que a também outras definições que não serão adotadas para esta análise.

a partir da divisão de uma célula fertilizada, o zigoto ou óvulo”, logo após a conjunção entre o pai e a mãe, esta célula fertilizada irá conduzir toda a formação das partes específicas do corpo da criança durante a gravidez, “toda esta cadeia de construção é controlada pelos cromossomos, como genes”⁹. De acordo com estudos na área da genética são em número de 46 os cromossomos no ser humano, provenientes do pai e da mãe. No caso da criança com Síndrome de Down, há uma alteração nessa divisão.

De acordo com pesquisas da área, esta alteração genética foi descrita pela primeira vez em 1866, pelo médico John Longdon Down, que trabalhava em uma clínica para crianças com atraso neuropsicomotor, em Surrey, na Inglaterra. O projeto Gama Down, da Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte, ao tratar sobre a história dessa alteração genética, através dos pesquisadores Gisele Santos de Oliveira e Meire Gomes, observam que o Doutor John L. Down teria listado características físicas similares descrevendo as crianças que observou.

Conforme seus estudos as crianças com a Síndrome eram consideradas como inacabadas, por apresentarem diferenças físicas e mental com a relação a outras crianças. Relatam ainda que “durante o período que antecedeu a identificação da alteração cromossômica, os pacientes foram rejeitados e mantidos sob-regime hospitalar, em condições precárias”¹⁰, o que demonstra qual o lugar social ocupado pelas pessoas que apresentavam essa alteração genética: marginalizados pelas suas características físicas.

De acordo ainda com o projeto Gama Down, em 1959 a síndrome ainda era conhecida como “mongolismo” e somente após a divulgação dos estudos dos cientistas Jerome LeJeune e Patrícia Jacobs, que desvendavam os aspectos genéticos de tais características, foi identificado que a pessoa com essa alteração,

apresenta a denominada trissomia do 21 simples, isto significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. Este fenômeno é conhecido como disfunção cromossômica¹¹.

É com a descoberta dessa “disfunção cromossômica” que foi aceito o nome de Síndrome de Down, em homenagem ao médico John Longdon Down, que já havia observado

⁹ DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, p.40 (Dissertação de Mestrado).

¹⁰ OLIVEIRA, Gisele Santos de & GOMES, Meire. *História da síndrome de Down* – Disponível em: <[http://espacodown.wordpress.com/historia-da-sindrome-de-down/Projeto Gama Down – ASD/RN](http://espacodown.wordpress.com/historia-da-sindrome-de-down/Projeto_Gama_Down_-_ASD/RN)> Acessado em 27 de outubro de 2014.

¹¹ FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. *O que é Síndrome de Down* - Disponível em: <www.fsdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down>. Acessado em 25 de outubro de 2014.

tal alteração através dos fenótipos das crianças sem contudo aprofundar seus estudos, devido a limitações da própria ciência à época que não permitiam também um aprofundamento das pesquisas no tema. À época de Down (1866), os estudos da genética não haviam identificado ainda esse material genético.

Além da Trissomia do 21, existem outras formas de Síndrome de Down, como por exemplo: o “mosaico, quando a trissomia está presente somente em algumas células, e por translocação, quando o cromossomo 21 está unido a outro cromossomo”¹². Essa alteração genética traz como característica central a deficiência intelectual e algumas características físicas e cognitivas, como:

olhos inclinados e presença de pele no canto interno do olho [...], pescoço curto com dobras de pele solta [...], uma única prega palmar ao longo da palma da mão [...], baixo tônus muscular (hipotonia), problemas cardíacos, distúrbio da tireóide, obstruções nas vias respiratórias, entre outras¹³.

Uma grande dificuldade para a família é quando não é diagnosticada a Síndrome ainda durante o pré-natal, através da ultrassonografia ou de exames específicos, tais como “translucêncianucal”¹⁴. Sabendo do caso apenas durante o nascimento, não tem tempo para se preparar e se informar sobre o tema, tornando de fundamental importância o conteúdo e a forma da notícia aos pais quando do nascimento da criança, pois o primeiro contato muitas vezes é difícil devido à falta de conhecimento do que é essa alteração genética. Dependendo da maneira como essa informação é passada para a família, pode ser comprometido todo o desenvolvimento da criança no seio familiar, o que acaba gerando por parte dos sujeitos sociais a exclusão, seja pela superproteção ou pela falta de estímulo adequado.

Neste sentido, a criança com Síndrome de Down traz algumas características físicas e cognitivas tendo a necessidade de um acompanhamento médico logo nos primeiros meses de vida que vão se desenvolver de acordo com o seu próprio crescimento. Por isso, a família e o ambiente social são fundamentais para que esse desenvolvimento aconteça de forma positiva.

Segundo o Ministério da Saúde hoje existem equipes multiprofissionais voltadas para o atendimento à pessoa com Síndrome de Down na rede de serviços que trabalham juntamente com a família: desde a responsabilidade pela notícia e esclarecimentos iniciais,

¹² FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN *O que é Síndrome de Down* - Disponível em: <www.fsdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down>. Acessado em 25 de outubro de 2014.

¹³ DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down...* op.cit. 2011, p.41-42.

¹⁴ Exame realizado durante o pré-natal, onde é medida a nuca do feto, e pode ser observado acúmulo de líquidos na região, o que ajuda a estimar o risco do feto ter algumas doenças genéticas ou malformações, sendo uma delas a Síndrome de Down, o que implica na realização de alguns exames específicos como: uma biópsia de vilosidades coriônicas ou amniocentese.

como durante todo o desenvolvimento da criança. As orientações voltadas para os profissionais de saúde indicam procedimentos até mesmo para a forma como é dada a notícia às famílias: segundo o documento, tal contato “é de grande importância devido aos sentimentos de incerteza quanto ao futuro, de como serão as possibilidades de desenvolvimento e autonomia”. Esse trabalho realizado pelo Ministério da Saúde traz algumas diretrizes específicas, como: atenção para que “sinais e sintomas característicos sejam identificados por mais de um membro da equipe médica”, o que permite maior segurança na informação e ao diagnóstico inicial que, uma vez confirmado, deve ser comunicado à “mãe preferencialmente na presença do pai ou membro da família”, o que auxilia na compreensão do que está acontecendo e tenham força para superar qualquer dificuldade.

Considera importante ainda que “a mãe e o pai tenham tido a oportunidade de ver, acariciar e amamentar o recém-nascido criando o vínculo”¹⁵. A comunicação oficial aos pais deve ser feita de forma reservada onde também serão apresentadas as características da Síndrome de Down, os exames necessários no primeiro ano de vida e como será o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Mesmo com toda esta preocupação com o momento da notícia muitos desafios cercam o momento da tomada de consciência da situação. Diria Bloch, em outra situação, “O advento do nome [em toda a sua significação social] é sempre um grande fato, mesmo se a coisa o havia precedido; pois marca a etapa decisiva da tomada de consciência”¹⁶.

Em pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Fernanda Travassos Rodriguez e Terezinha Féres Carneiro estudaram a relação notícia, pais-bebê e profissionais. Foram realizadas entrevistas com pais, mães e profissionais, destacando “o momento da notícia e a estimulação precoce”. Os resultados não indicaram o cumprimento do que orienta a cartilha apresentada pelo Ministério da Saúde: “a maioria dos pais entrevistados recebeu a notícia da SD sozinhos e ainda [tiveram] a incumbência de transmiti-la ao outro cônjuge”. Outra questão também apresentada nessa pesquisa é

a ambivalência e a negação que surgem nos discursos dos entrevistados relacionam-se também ao tema da culpa que, atrelado a um conteúdo de cunho religioso, introduz um significado de recompensa ou punição divina, o

¹⁵BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. p. 23-24.

¹⁶ BLOCH, Marc. *Apologia da História...* op. cit. 2001, p.142.

que faz com que os pais vejam o filho ora como um presente, ora como um castigo de Deus¹⁷.

Mesmo com todos esses conflitos psicológicos, os exames clínicos necessários para verificar se há alguma intercorrência com a criança recém-nascida deve obrigatoriamente ser feito antes da alta hospitalar. São estes exames que irão identificar patologias decorrentes da SD, mas é o Cariótipo¹⁸ que irá confirmar ou não o diagnóstico médico com relação à Síndrome de Down. Neste sentido, é essencial que o profissional da saúde tranquilize os familiares mostrando a existência de uma rede de auxílio ao desenvolvimento da criança que podem desenvolver suas potencialidades e aprendizagem como de qualquer pessoa. Assim, a estimulação das principais interações sociais deve ocorrer na primeira fase da vida, chamada “Educação Precoce”, que consiste em um atendimento proposto na educação especial.

Tal programa tem sido desenvolvido essencialmente nas APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ocorrendo na faixa etária de 0 a 3 anos, tendo como objetivo:

proporcionar à criança com deficiência mental e múltipla, como também à sua família, um conjunto de ações terapêuticas e pedagógicas que garantirão as experiências básicas e necessárias ao seu desenvolvimento integral, além de prevenir e minimizar os déficits de que tem ou poderão ter, através de atendimentos sistemáticos com uma equipe interdisciplinar.¹⁹

Esse trabalho tem se mostrado importante porque é a base para a futura inclusão educacional e conseqüentemente social da criança com Síndrome de Down. Apesar de sua importância existem alguns estudos recentes que apontam para alguns problemas em sua execução. Principalmente no seu método de aplicação, isso porque tende a limitar a participação da mãe no desenvolvimento da criança, uma vez que adquire características de um trabalho mais técnico, o que pode comprometer a proximidade materna. Neste sentido, a rede de apoio social se torna um embaraço. De acordo com Maria Augusta Bolsanello, “a inserção da mãe em programas de estimulação precoce, como parte atuante é bastante

¹⁷ TRAVASSOS-RODRIGUEZ, Fernanda and FERES-CARNEIRO, Terezinha. Os bebês com síndrome de Down e seus pais: novas propostas para intervenção. *Estudos de psicologia* [online]. 2012, vol.29, suppl.1, pp. 836-837. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000500019&script=sci_abstract&tlng=es> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

¹⁸ Deriva da palavra Grega: karyon = para nó e typos= para forma), representa o conjunto diploide (2N) de cromossomos das células somáticas de um organismo. Um cariótipo pode ser representado por meio de imagem os cromossomos (cariograma) ou pela ordenação de acordo com o tamanho dos cromossomos em esquema fotográfico (idiograma). Através da montagem de um cariótipo é possível determinar a normalidade ou anormalidade (síndromes cromossômicas), ocasionadas por alterações mutagênicas, polissomias ou monossomias. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/biologia/cariotipo.htm>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

¹⁹ APAE. *Educação Precoce* – Disponível em: <<http://uberlandia.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=12103>> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

precária, sendo que não raro a mãe é obrigada a permanecer na sala de espera”²⁰, o argumento principal dos profissionais que atuam nessa área é que a presença da mãe pode comprometer o desenvolvimento do trabalho.

Ainda em seus estudos, Bolsanello destaca a importância da relação materna no desenvolvimento da criança com necessidades especiais, mostrando que o modelo de educação precoce mais recomendados nos dias atuais no cenário internacional tem sido o do enfoque centrado na mãe-bebê, na relação existente entre ambos, como ponto positivo para o desenvolvimento da criança e do grupo familiar.

No Brasil o enfoque ainda é centrado na criança, com objetivos a serem cumpridos, “o conteúdo e as atividades compreendem as mudanças que vão sendo realizadas pela criança, especificadas por áreas, tais como áreas físicas, motora, cognitiva, sensório-perceptiva, de linguagem, sócioafetiva”²¹.

Assim consiste a base atual e os desafios para a efetiva inclusão escolar da criança com necessidade especial na rede regular de ensino, atendendo à legislação, lembrando que a LDB/1996 (Lei de Diretrizes e bases da Educação) no seu Art. 29 aborda a questão da educação infantil reconhecendo que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”²².

1.2. Síndrome de Down e “educação inclusiva”

A educação formal é um dos processos de socialização da criança e de formação do cidadão, sendo que através das interações sociais “permite reconhecer todos os atores sociais [...] como ativos nos processos dos quais participam”²³, por isso vamos traçar um estudo de como aparece à questão da criança com Síndrome de Down em relação à educação inclusiva.

²⁰BOLSANELLO, Maria Augusta. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. p.2. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21052007-151917/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

²¹ Idem, 1998. p.11.

²² BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [recurso eletrônico]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

²³ GRIGOROWITSCHS, Tamara.O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade*. [online]. 2008,

Nas últimas décadas do século XX, houve uma movimentação em escala mundial contra as práticas excludentes nos diversos âmbitos da sociedade, em especial na educação formal. Destacam-se nestas discussões dois paradigmas hegemônicos, o paradigma “integração social” x “inclusão social”, cuja discussão influenciou também o debate no Brasil, que passava por um processo de redemocratização²⁴.

Durante as discussões da abertura política no Brasil, havia uma preocupação no campo da política em relação aos direitos civis da população que resultou na Carta Constituinte de 1988. A CF promulgada traz pontos importantes e avançados com relação à vida social dos cidadãos, principalmente com relação aos movimentos globais relacionados ao assunto, dando destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jomtien (Tailândia), e a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994.

A Conferência Mundial de Educação para Todos traz como enfoque central a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. Invoca em seu preâmbulo que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação” nas escolas e descreve as dificuldades dos países em aplicar esse direito. Assim, desenvolve dez artigos que trazem como ponto central a defesa da “educação para todos: [com] uma visão abrangente e um compromisso renovado”, no intuito de apoiar e promover a aprendizagem e a quebra de todo tipo de discriminação²⁵.

A Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994, reafirma os preceitos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, e traz para o debate questões que estavam sendo discutidas no âmbito das Nações Unidas com relação à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo. Assim, teve grande participação da frente de lutas pelo acesso à educação para as pessoas com necessidades especiais, com “o envolvimento crescente dos Governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e em particular, das organizações de pessoas com deficiência”²⁶, ela

vol.29, n.102, p. 49. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003> Acessado em 03 de fevereiro de 2015.

²⁴ É conhecido como “redemocratização” na história do Brasil o período de abertura política, ou seja, de recuperação das instituições democráticas abolidas pelo chamado Regime Militar, instituído em 1964, e que impunha desde aquele ano um regime de exceção e de censura às instituições nacionais. Disponível em <www.infoescola.com/historia-do-brasil/redemocratizacao/> Acessado em 25 de outubro de 2014.

²⁵ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990 – UNESCO 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

²⁶ UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas Especiais*, 1994, Salamanca, Espanha. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

também incita os governos a “adaptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva”. Isso resultou nos pontos centrais da conferência respeitando as especificidades de cada criança, mas reconhecendo que,

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo²⁷.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, anterior a estas duas conferências já havia essa preocupação, o que podemos ver como um olhar à frente com relação a este paradigma da inclusão, que de acordo com Romeu Kazumi Sassaki “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas²⁸”.

No artigo 206 inciso I, a Constituição reza: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nos artigos 1º e 3º a carta traz como princípio fundamental “a cidadania, a dignidade da pessoa humana” e como objetivo “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Podemos perceber pelo texto que está entre linhas a ideia de igualdade entre as pessoas, rompendo com preconceitos e com a marginalização dos diferentes. Isto fica mais claro no capítulo II da CF reservado aos direitos sociais. Sobretudo no artigo 6º onde reconhece como “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição²⁹”.

Todos esses direitos explicitados na Carta Magna garantem a inclusão social de todo e qualquer indivíduo, independente de sua condição social, física ou psicológica. No âmbito estrito da educação, a Constituição assina a convenção de Salamanca e traz no seu corpo os Atos internacionais Equivalentes à Emenda Constitucional, que de certa forma passa por todos esses questionamentos e prerrogativas. Esta é a compreensão dos autores que trabalham

²⁷Idem, 1994.

²⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Secretaria da educação especial- Ministério da educação - Out/2005, p.21. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

²⁹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos ; n. 67) Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

com a temática da inclusão social e educacional de pessoas com necessidades especiais, como: Maria Teresa Eglér Mantoan³⁰, Maria Francisca de Souza Carvalho Bites³¹, Marilene Ferreira de Lima Oliveira³², Mariângela Carvalho Dezzoti³³, por exemplo.

A constituição de 1988 parece estar um passo à frente em relação à Conferência de Salamanca. Sobretudo, se observarmos o Art. 208 Inciso III, que reconhece como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já o artigo 227 estabelece que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão³⁴.

No corpo dessas leis não aparece explícita a palavra Síndrome de Down, como também não irá aparecer na LDB/1996, e nos Decretos que vamos trabalhar na sequência. É quando se fala de Deficiência Intelectual é que podemos inferir o reconhecimento da necessidade de atendimento especial à criança que apresenta esta alteração genética. Isto porque esta é uma das principais limitações que as pessoas com a Síndrome de Down apresentam. É através dessa associação implícita que a criança com a Síndrome tem reconhecidos seus direitos de atendimento especializado.

³⁰ MANTOAN, MariaTeresaEglér. A hora da virada. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v.1, n.1, p.24, out. 2005 - Doutora em Educação e professora dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/SP e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED - FE/Unicamp. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acessado em 30 de outubro.

³¹ BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.4, n.10, p.119, jul /dez, 2013 - Professora da Universidade de Goiás. Disponível em <http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos_ler.php?id=5&edicao=2&autor=5> Acessado em 30 de outubro de 2014.

³² OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. Inclusão escolar e as políticas educacionais. *Revista interfaces*. Suzano - ano 5 nº 4, p. 62, Abr. 2013 - Mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, especialista em Educação Física Escolar, Atividade Motora Adaptada e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Disponível em <<http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/edicao-4/artigo-5.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

³³ DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, p.40 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <www.teses.usp.br/teses/.../MARIANGELA_CARVALHO_DEZOTTI.pdf> Acessado em 30 de outubro de 2014.

³⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67) Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

Nesse sentido, consideremos como a Síndrome Down tem sido abordada no paradigma da educação inclusiva, entendo a Deficiência Intelectual como a característica que dá acesso aos direitos garantidos por esta legislação, tendo como referência as abordagens pedagógicas e legais com relação à já citada Constituição de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) 9.394/1996 e aos Decretos 6571/2008 e 7611/2011.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) é posterior à Declaração de Salamanca e traz o legado deste movimento mundial com relação à Inclusão Social, que engloba a Inclusão Educacional Escolar das pessoas com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais). Ela estabelece as diretrizes e a base da educação nacional, organiza o sistema educacional brasileiro em todos os parâmetros de ensino e aprendizagem. Na sua nona edição, publicada em 2014 pela Câmara dos Deputados, é destacada a importância das leis e de sua publicação, mas compreendo que mais que isso sua aplicabilidade é fundamental.

A Lei nº 9394/1996, ao tratar dos “Dos princípios e Fins da Educação Nacional”, em seu artigo 3º, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esta sofre alteração pela Lei 12796 de 2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, sendo que no artigo 4º, inciso III, estabelece “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Tal enunciado abre espaço para questionamentos que dizem respeito a esse processo de inclusão prescrito na legislação, não apenas quanto à abrangência do público-alvo, à preferência pelo atendimento na rede regular de ensino, mas a questionamentos sobre as condições materiais para a garantia dos direitos: *será que as escolas regulares estão preparadas para receber a criança com necessidades educacionais especiais? Como será a convivência da criança no ambiente social da escola? Os profissionais da educação estão preparados para essa realidade? Como se dará o processo de inclusão?* São questionamentos que se tornaram comuns, quase sempre tendo respostas pouco animadoras.

Ainda no artigo 29º da LDB, reconhece-se que “A educação infantil, [é a] primeira etapa da educação básica, [e] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esta finalidade está ligada ao meio social, ao grupo familiar e à comunidade em geral, são as relações da criança com a realidade.

A LDB na sua nona edição dedica ainda todo o seu quinto capítulo à Educação Especial, que engloba os artigos citados abaixo:

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
 § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
 § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
- Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
 - I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 - II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 - IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 - V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.
 Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.³⁵

A inclusão da criança com deficiência intelectual nos primeiros anos da educação escolar, de 0 a 6 anos, é garantida pelo artigo 58. Para fins deste estudo, entendo que dentro do público-alvo definido pela lei, esteja também a criança com Síndrome de Down. Observando a realidade da educação infantil no país, entretanto, sabemos que, antes da LDB de 1996, as crianças desta faixa etária não faziam parte da população a ser atingida pelas políticas educacionais brasileiras, Maria Izete de Oliveira em seu texto *Educação infantil: legislação e prática pedagógica*, aborda esta questão propondo um breve histórico “entre o

³⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [recurso eletrônico]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

campo da legislação e da prática pedagógica na educação infantil como elementos indissociáveis e essencialmente de caráter político, procurando demonstrar determinadas intencionalidades socioeducativas, concepções de educação, dentre outras”³⁶.

Ela nos mostra que é na década de 1960 que através de movimentos populares e feministas, que as escolas de educação infantil ou creches vão ganhar destaque. Entretanto, é apenas no final da década de 80, sobretudo à luz da Constituição Federal, posteriormente as políticas públicas voltadas à educação na década de 90 com a LDB, é que essa demanda vai ganhar importância e espaço na legislação. A questão da inclusão educacional das crianças com necessidades educativas especiais em redes regulares de ensino é, portanto, conquista recente, em pleno processo de implantação, outrora realizada apenas por entidades filantrópicas, de direito privado.

É neste diapasão, que o decreto Nº 6571/2008 estabelece as diretrizes para o AEE (Atendimento Educacional Especializado), privilegiando sua consecução em escolas públicas regulares. Na prática, o Estado propunha deixar de financiar as escolas especiais, sobretudo com relação ao apoio da União a estas instituições, seja ele financeiro, técnico ou profissional; sendo toda verba para este atendimento voltada para rede regular de ensino e o AEE (Atendimento Educacional Especializado) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Essa situação causou resistências e gerou uma tensão entre essas instituições e o poder público, visto que atingiu várias famílias e profissionais ligados a esse atendimento especializado em escolas especiais, sendo a principal delas a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Trata-se de uma instituição que desde década de 50 presta serviços de educação, saúde e assistência social, “caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla”³⁷.

Travada verdadeira luta política entre entidades filantrópicas de direito privado e defensores da aplicação de recursos públicos em instituições públicas, a articulação política das primeiras venceu a batalha; assim, esse decreto foi revogado em 2011, pelo Decreto Nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, abrangendo a rede regular de ensino, o AEE, e as escolas especiais. Este decreto traz pontos importantes:

³⁶ OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicologia da educação*. [online]. 2008, n.27, p. 53. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n27/v27a04.pdf>> Acessado em 05 de novembro de 2014.

³⁷ APAE. *História da APAE* – Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phpml?a=2>> Acessado em 18 de Dezembro de 2014.

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.³⁸

Por um lado, o decreto reconhece a dificuldade do Estado em garantir a oferta de educação pública de qualidade em Instituições Públicas. Por outro lado, é necessário reconhecer que tal decisão implica em um retrocesso com relação à política de inclusão que busca promover esta na rede regular de ensino, ou seja, nas escolas públicas, mas o que vemos é uma “terceirização da educação pública, dever do estado”, fornecendo a instituições filantrópicas sem fins lucrativos apoio, sendo fundamental para o desenvolvimento desse trabalho a presença de técnicos e profissionais preparados pra realizar esse atendimento, administrando os recursos financeiros de maneira a sanar as dificuldades estruturais.

Ainda no artigo 8º desse Decreto, apresenta alterações no artigo 14º do Decreto Nº 6253 de 2007, que diz: “admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente”³⁹.

Mesmo com essas modificações na política educacional, ainda há muito que ser feito com relação à inclusão. Júlio Romero Ferreira em seu texto, *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*, aponta questionamentos que ainda permanecem frente às novas conjunturas do sistema educacional, que envolve “preocupações com o caráter potencialmente discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área, mesmo quando se anunciam numa perspectiva discriminadora positiva”. Principalmente visando à questão da concessão ou do assistencialismo, isso porque para ele “os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais”⁴⁰.

³⁸ BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Art. 5º. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acessado em 16 de dezembro de 2014.

³⁹ Idem, 2011, Art. 8º.

⁴⁰ FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext> Acessado em 10 de dezembro de 2014.

Maria Francisca de Souza Carvalho Bites em seu texto *Inclusão Escolar: conceitualização e análise de algumas propostas apresenta* por sua vez as principais propostas de desenvolvimento da política educacional de inclusão escolar, e faz alguns comentários a respeito da estrutura física, pedagógica e estrutural das escolas, e de como são apresentadas e conduzidas as proposta para inclusão. Tendo como referência as ideias de Enicéia Gonçalves Mendes⁴¹, ela traz duas visões dominantes sobre a inclusão, nas políticas em curso no país. A primeira denominada *Inclusionista* que,

reconhece as limitações da escola comum para educar alunos com necessidades especiais, por isso, defende sua reestruturação, sua adequação e o desenvolvimento do trabalho cooperativo entre equipes, entre os professores e entre equipes e professores, bem como entre seus profissionais para atuar com esses alunos. Nessa proposta, a escola é vista como escola real.⁴²

Essa proposta analisa a escola como ela é hoje, e todas suas relações e embates existentes no processo de inclusão e sistema educacional, levando em consideração desafios e metas.

Já a outra visão denominada, *Inclusionista Total*, “considera a escola comum, tal como é, o espaço privilegiado de socialização [...] essa proposta tem em vista a escola ideal”⁴³. Ela abre mão das redes de apoio e da educação especializada, acredita na escola regular ou comum, como a solução dos problemas sociais.

Podemos perceber que a questão da inclusão social/educacional vai muito além do acesso, das escolhas entre integrar ou incluir, garantindo a vaga da criança com necessidades especiais na rede regular de ensino. Ela engloba todo o contexto social e seus atores envolvidos, traz à tona questões históricas de lutas com relação a esse direito, mas também revela a preocupação com relação ao olhar do diferente, daquilo que não pertence, para que não possa novamente ser aplicado o modelo de atendimento excludente, assistencialista. Enfim, envolve também diferentes perspectivas de futuro e diferentes concepções de

⁴¹ Doutorado em Psicologia pelo IP-USP em 1995, mestrado em Educação Especial na UFSCar e graduação em Psicologia na FCLRP-USP. Professora associada da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia, coordenadora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Coordenadora do Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial PROEX/UFSCAR) - Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>> Acessado em 7 de Janeiro de 2015.

⁴² BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. *Inclusão Escolar: conceitualização e análise de algumas propostas a ela inerentes*. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006. p. 94. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/76>> Acessado em 12 de dezembro de 2014.

⁴³ Idem, jan./jun. 2006. p. 94.

educação. De qualquer modo, ainda nos parece desafio urgente à luta pela garantia do que está escrito na legislação.

Nossa hipótese de trabalho é que, na atual conjuntura, nos aproximamos de uma realidade inclusionista, para utilizar os termos de Bites, sabemos da necessidade de reestruturação do sistema educacional, e dos desafios que estão lançados frente à inclusão social/educacional. Todas estas modificações estão recentes e ainda vão sofrer vários ajustes, como parte do processo histórico de transformação e mudança, e reflete aquilo que vem sendo reivindicado no decorrer do tempo, ou seja, no espaço das duas últimas décadas.

Capítulo 2

HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PARADIGMAS.

Neste segundo capítulo propomos uma análise histórica das transformações das formas de inclusão social/educacional da criança com Síndrome de Down, enfocando conceitos e concepções usuais nas primeiras décadas do século XX. Nosso objetivo é numa análise diacrônica compreender as concepções sobre as crianças com a Síndrome de Down, à época das primeiras descrições: como as crianças que apresentavam essa alteração fenotípica eram representadas na sociedade e no convívio familiar, confrontando-as com as transformações ocorridas no decorrer do tempo em relação a representação social dessa alteração genética, acompanhando como a legislação foi sofrendo modificações dentro desse processo histórico, no Brasil.

Em seguida serão analisados historicamente quando surgiu a questão da inclusão social, e os paradigmas concorrentes entre “educação especial” e “educação inclusiva”, o que cada uma dessas concepções tem representado na realidade educacional.

2.1. Um olhar histórico sobre a Síndrome de Down no século XX

Acredito que para entender o significado histórico das lutas pela igualdade de oportunidades, a partir da inclusão social de pessoas com necessidades especiais, seja necessária uma análise histórica que apresente as transformações da representação social que a sociedade tem da criança que apresenta Síndrome de Down, atenta à historicidade do seu lugar social, que vem sendo redesenhado com o passar do tempo.

“Nos últimos trinta anos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história”⁴⁴. Hoje, há a possibilidade de variações e questionamentos dentro de uma construção cultural, ou posso dizer da representação social da pessoa com Síndrome de Down.

Tal proposta se aproxima da chamada história social e das propostas da nova história, que ganha espaço no final do século XX. Peter Burke faz um estudo sobre a escola dos Annales tentando explicar o seu desenvolvimento passando por suas gerações: destaca a sua característica interdisciplinar, a abertura da terceira geração para novas temáticas, que teria ampliado “o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e

⁴⁴ BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da História: novas perspectivas*. (org.); trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP. 1992. p. 2.

a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais [...] vinculados à descoberta de novas fontes ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las”⁴⁵.

Tendo em mente tais possibilidades já não tão novas, pretendo a partir de questionamentos do presente, analisar historicamente as transformações com relação à experiência e a representação social da criança com Síndrome de Down, sobretudo no que diz respeito à educação escolar.

Nesse sentido, inspiro-me também das análises de Marc Bloch, que promove o pensamento de uma história-problema juntamente com Lucien Febvre, e abre espaço para um novo método de análise das fontes, trazendo os homens para o centro das preocupações da história, inseridos no tempo, sendo que para o historiador “a atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração”⁴⁶: uma contínua e perpétua mudança, que nunca se explica, enquanto fenômeno histórico fora do estudo de seu momento.

Assim, Bloch aborda o problema da observação histórica relacionado ao passado e presente pelo qual “em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente indireto”. Bloch diz que:

toda análise requer primeiro, como instrumento, uma linguagem apropriada capaz de desenhar com precisão os contornos dos fatos, embora conservando a flexibilidade necessária para se adaptar progressivamente às descobertas, uma linguagem sobretudo sem flutuações nem equívocos.⁴⁷

François Dosse em seu livro *A história em migalhas: dos annales à nova história*, traz uma análise da corrente de pensamento dos Annales, e ao falar da prática historiográfica do grupo enfatiza que “o presente ajuda a pesquisa do passado e permite valorizar uma história-problema”⁴⁸, em que a questão do discurso e do tempo histórico estão ligados à construção da representação do passado, dentro do recorte temporal pesquisado.

A chamada história das representações pode ser entendida como uma prática social. A análise da questão abre espaço também para a memória social ou coletiva e para questão passado/presente, entendida como “um elemento essencial da concepção do tempo [...] uma operação fundamental da consciência e da essência histórica [...] um problema primordial da operação histórica”⁴⁹.

⁴⁵ BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 89.

⁴⁶ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 55.

⁴⁷ Idem, 2001. p. 135.

⁴⁸ DOSSE, François. *A história em Migalhas: dos “Annales” à “Nova História”*. Dulce da Silva Ramos (Trad.). São Paulo: Ensaios; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992. p. 6.

⁴⁹ Le Goff, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 203.

Ao escolher falar sobre o lugar social/educacional da criança com Síndrome de Down, tomei como referência os acontecimentos e transformações atuais, adotando o método regressivo de March Bloch, segundo o qual “o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador”⁵⁰. Assim, a partir da atual luta pela inclusão das crianças com necessidades especiais, da grande movimentação mundial e no Brasil com relação à luta pela inclusão e da incorporação de direitos sociais à legislação do país e à presença do paradigma “integração educacional” x “inclusão educacional”, busco analisar as transformações no decorrer do tempo. O intuito é “compreender o presente pelo passado” e, correlativamente, “compreender o passado pelo presente”⁵¹, e suas permanências dentro desse recorte temporal.

Para falar da história da Síndrome de Down e suas transformações no processo de integração social/educacional no Brasil no decorrer do século XX, é preciso estudar o período em que surgem os primeiros trabalhos sobre a Síndrome de Down, no século XIX, quando o Dr. John Langdon Down publicou seus estudos sobre o tema na revista *Clinical Lecture Reports, London Hospital Reports*, em 1866.

Em que termos eram compreendidas as crianças que possuíam a Síndrome de Down antes mesmo da invenção do nome. Destaco duas obras desse período do século XIX que vão demonstrar como estava o pensamento intelectual e social em relação à diferença entre os homens daquele momento.

A primeira obra é “A origem das espécies” de Charles Darwin, que vai implicar no chamado Darwinismo social, que “considera que os seres humanos são por natureza desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores ou inferiores”⁵². O que vai fundamentar as diferenciações humanas por raça, justificando o domínio e a superioridade sobre a minoria rejeitada considerada inferior, frágil, débil, que apresentava alguma diferenciação física, genética ou intelectual e a aplicação de uma hierarquização social.

A outra obra é o “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” do francês Arthur de Gobineau que defendia que “a miscigenação maculava as raças em sua pureza, causando degeneração do ser humano nos seus atributos físicos e morais levando assim à decadência

⁵⁰ BLOCH, Marc. *Apologia da História...* op. cit. 2001, p. 25.

⁵¹ Idem, 2001, p. 25.

⁵² BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar em Revista*. [online]. 1996, n.12, p.154. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010440601996000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em 06 de janeiro de 2015.

dos grandes impérios”⁵³. Estes referenciais eram os modelos de pensamento moderno do século XIX baseado na classificação humana como um meio de incluir ou excluir o indivíduo do convívio social, à época em que J. L. Down publica o seu texto sobre um grupo de indivíduos que possuíam características diferentes. O título do trabalho já indica os termos da interpretação: *Observations on an ethnic classification of idiots* [Observações sobre uma classificação étnica de “idiotas”].

Neste artigo, o médico vai à busca de respostas para a sociedade e para os pais daqueles que apresentam lesões mentais congênitas e elabora um sistema de classificação do então chamado “débil mental”. Organizavários padrões étnicos emoldurando um sistema de segregação social. De acordo com José Salomão Schwartzman, J.L. Down identificou vários tipos de “idiotas”: mongolóide, caucasiano, nativo-americano, malaio e etiópico. Seu trabalho, entretanto, chama a atenção para família dos *mongóis*.

A very large number of congenital idiots are typical Mongols. So marked is this, that when placed side by side, it is difficult to believe that the specimens compared are not children of the same parents. The number of idiots who arrange themselves around the Mongolian type is so great, and they present such a close resemblance to one another in mental power, that I shall describe an idiot member of this racial division, selected from the large number that have fallen under my observation.⁵⁴

Assim ele descreve a criança típica com cabelo acastanhado em linha reta e escasso que tem o rosto achatado e longo, bochechas arredondadas, entre outros aspectos físicos. Observa que é difícil perceber que são filhos de europeus, e justifica essas características étnicas como resultado de “degenerações”. Ele associa essa “degeneração” à tuberculose. Relaciona suas capacidades físicas e mentais com a temperatura ambiente ao apresentar possibilidades de avanços nos processos de interação social, como: comunicação, movimentação que varia de acordo com as características dos tipos.

Já com relação à discussão do período, século XIX, em relação à origem do homem e seu desenvolvimento frente às várias raças e à origem comum de diferentes tipos de homens, pensa que em suas observações há indícios de que há variações nas diferenças entre as raças⁵⁵.

⁵³ SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. ‘*Usos do Passado*’. Anais do XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006. p. 1.

⁵⁴ “Um número muito grande de idiotas congênitos são típicos mongóis. Tão marcante é este que, quando colocados lado a lado, é difícil acreditar que os espécimes comparados não são filhos dos mesmos pais. O número de idiotas que se organizam em torno do tipo mongol é tão grande, e apresentam uma íntima semelhança na capacidade mental, que vou descrever um membro da divisão racial, selecionado do grande número que caíram sob minha observação”. Tradução feita a partir do site <<https://translate.google.com.br>> em 10 de janeiro de 2015.

⁵⁵ DOWN, Langdon, J. Observations on an ethnic classification of idiots. *Clinical Lecture Reports*, London Hospital 3, 1866, pp. 259–262.

Vale lembrar que é também no final do século XIX, época dos imperialismos que surge a eugenia, que em sintonia com o desenvolvimento dos estudos biológicos, tinha como objetivo segundo Galton, a “utilização de instrumental laboratorial e matemático/estatístico, que pudesse identificar as unidades responsáveis por determinadas características e criar procedimentos de controle reprodutivo selecionadores das características que representariam o melhoramento genético do ser humano”⁵⁶.

Concebendo as pessoas com as características da SD nestes termos, como a sociedade os acolhia? Podemos perceber, a partir desta descrição – e das questões que a fundamentavam - como se desenvolveu, durante o século XIX, o paradigma da “segregação” e da “hegemonia” de alguns grupos sociais na Europa. Tal compreensão resultou na criação de instituições para separar esses indivíduos do convívio social: eram excluídos os psicopatas, os “idiotas”, os imbecis e os doentes mentais que muitas vezes eram internados em hospitais psiquiátricos, os famosos hospícios. Ou, na melhor das hipóteses, eram mantidos escondidos em casa pela família que tinha constrangimento em aparecer com a criança diante da sociedade, privando-a do convívio social e da inserção à educação escolar.

No Brasil, vigoravam também tais concepções. As pessoas com necessidades especiais eram depositadas em instituições segregacionistas devido a mudanças sociais, políticas e econômicas. Não havia espaço para a criança com necessidade especial na escola [de acesso bastante restrito até mesmo aos ditos “normais”], que estava voltada para outros setores, ou seja, “o interesse político leva a classe capitalista a temer a educação”⁵⁷, quanto mais permitir o acesso de crianças “anormais” que não iria gerar retorno nenhum ao sistema.

Dentro de todo esse processo histórico a criança com Síndrome de Down assumia o lugar construído para ela destinado ao “deficiente mental” ou “mongoloide”: termo utilizado por J.L. Down. Essa distinção vai persistir até a década de 60, no século XX, quando o estudo dessa alteração genética avança. De acordo com a pesquisa de José Salomão Schwartzman essa nomenclatura começa a ser modificada a partir do ano de 1932, quando Waardenburg sugere ser a síndrome uma alteração cromossômica. Em 1934 Adrian Bleyer vê a possibilidade de ser uma trissomia; Já no ano de 1956, Tijo e Levan demonstram que o número de cromossomos verificados nos seres humanos é de 46, e no ano de 1959 Jerome

⁵⁶ DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientia e studia*. [online]. 2008, vol.6, n.2, p. 204. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11129>> Acessado em 10 de janeiro de 2015.

⁵⁷ SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe Média e Escola Capitalista. *Crítica Marxista*. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-saes.pdf> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

Lejeune e Patricia A. Jacobs, com auxílio de colaboradores descrevem, de forma independente, a presença de um cromossomo extra em pacientes com Síndrome de Down.⁵⁸

Em 1960 Jerome sugere a utilização do termo trissomia do 21, que passa a ser o nome aceito por cientistas internacionais para denominar a Síndrome, sendo caracterizado por manifestações físicas e biológicas causadas pela presença de um terceiro cromossomo 21.

O que provocou a substituição do termo “Mongolismo”, entretanto, foi não apenas um avanço na medicina do que um capítulo da história política: já não havia dúvidas de que essa alteração genética não era uma característica “racial” e nem de uma forma de degeneração da espécie humana, menos ainda uma suposta “regressão” da Mongólia, Etíope ou da Malásia como havia pressuposto J.L. Down⁵⁹. No princípio da década de 60, representantes da República da Mongólia queixaram-se a Organização Mundial de Saúde que o uso do termo *mongol* para designar essas crianças “defeituosas” [esse era o termo utilizado pela diplomacia da Mongólia] era questionável. O pedido foi aceito pela OMS (Organização Mundial de Saúde), e desde daquela época, passou a designar a alteração como Síndrome de Down⁶⁰.

Certamente, o fato representa uma vitória de mongóis, etíopes e malaios contra os discursos imperialistas do ocidente fundamentados nas teorias raciais e na hierarquização cultural. Entretanto, para as pessoas com Síndrome de Down, a luta contra a exclusão parecia ainda em plena irrupção. A final, tanto colonizadores quanto colonizados ainda os viam como “defeituosos”.

No Brasil as práticas assistenciais à pessoa com necessidades especiais foram por muito tempo desenvolvidas a partir dos mesmos fundamentos do século XIX. Os portadores da SD eram vistos, sobretudo pelos aspectos da deficiência intelectual, principal característica “limitadora” da Síndrome de Down, relacionada com a redução das habilidades congênitas. Segundo Dezotti, o objetivo das políticas de atendimento à deficiência intelectual era o de proteger a sociedade e não o deficiente. Iniciou-se no Brasil, em 1830, a ideia de criar um hospício, com o discurso relacionado à proteção social. “Como a causa de deficiência intelectual se fundava em fatalidades genéticas, congênitas ou neonatais [...], o alienado foi

⁵⁸SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. [slides]. Disponível em <<http://www.schwartzman.com.br/php/>> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

⁵⁹LEJEUNE, Jerome. *Down Syndrome*. Disponível em <<http://www.fondationlejeune.org/en/trisomy>> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

⁶⁰DUNN, P. M. DrLangdon Down (1828-1896) and 'mongolism'. *Archives of Disease in Childhood*, University of Bristol, 1991. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1590233/pdf/archdisch00892-0077.pdf>> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

centrado nos hospitais [...] como um problema de saúde pública [...] determinou-se, como prevenção, a reclusão”⁶¹.

Nesse primeiro momento, a criança que apresentava a Síndrome de Down, ou deficiência intelectual era tratada como uma pessoa “doente”. O hospício de Pedro II, que fazia parte do hospital da Santa Casa de Misericórdia, era a principal instituição que assumia esta função. É somente na virada do século XIX para século XX que a concepção com relação às crianças com necessidades especiais começaram a se modificar com estudos e publicações do gênero. Marilene Ferreira em seu texto *Inclusão Escolar e as Políticas Educacionais* destaca que “1900: Durante o IV congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico e Pedagogo dos Idiotas*”⁶², entre outros trabalhos que foram realizados no decorrer das primeiras décadas do século.

Como pode se observar pelo próprio título da monografia, a linguagem utilizada para designar as crianças com a síndrome ainda carregava marcas das concepções que justificavam a segregação social. No Código Civil Brasileiro de 1916, no artigo 5º, há a indicação de que os loucos de todo gênero seriam absolutamente incapazes de exercer pessoalmente atos de vida civil⁶³. As décadas seguintes vão ser marcadas por movimentos em prol da integração dessas crianças ao convívio social, mas ainda enunciadas por uma terminologia marcada pelo preconceito e a discriminação.

Seguir a história da aplicação destas representações nos fazem lembrar das palavras de Marc Bloch: “as mudanças das coisas estão longe de acarretar sempre mudanças paralelas em seus nomes”⁶⁴.

A partir da década de 50, depois das duas grandes guerras mundiais, o mundo passou por uma nova visão frente à questão da educação das crianças com necessidades especiais. Conforme observou Enicéia Gonçalves Mendes, nos pós-guerra aparece uma resposta mais

⁶¹ DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, p.28 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <www.teses.usp.br/teses/.../MARIANGELA_CARVALHO_DEZOTTI.pdf> Acessado em 30 de outubro de 2014.

⁶² OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. Inclusão escolar e as políticas educacionais. *Revista interfaces*. Suzano - ano 5 nº 4, p. 56, Abr. 2013 - Mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, especialista em Educação Física Escolar, Atividade Motora Adaptada e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Disponível em <<http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/educacao-4/artigo-5.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

⁶³ BRASIL. *Lei 3.071/1916* (lei ordinária) 01/01/1916 - Código Civil dos Estados Unidos do Brasil - Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

⁶⁴ BLOCH, March. *Apologia da História...* op. cit. 2001, p.136.

ampla da sociedade, quando normalização e integração escolar vão sendo implantadas, no decorrer das décadas de 60, 70 e 80.

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência terá o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes⁶⁵.

Essas ações visavam integrar os indivíduos com necessidades educacionais especiais às comunidades. Neste período surge no Brasil a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), como resposta da sociedade civil à segregação das crianças com necessidades especiais e ao descaso por parte do poder público: “Nascida em 1954, motivados por Beatrice Bemis, que já havia participado de associações de pais e amigos nos EUA, a APAE passa a oferecer atendimento especializado às crianças e jovens com necessidades especiais”⁶⁶.

Iniciativa precursora no país, a APAE, entretanto, tem os seus limites históricos ao se constituir fundamentada num discurso que enfrenta o abandono, mas reafirma a visão dicotômica das práticas de segregação: a criança encaminhada para a educação especial passa a conviver com seus semelhantes, num espaço demarcado, que traz consigo o olhar do diferente, e implica em uma busca da convivência social, mas são orientadas pelo esforço de integração social/educacional, e não necessariamente de inclusão.

É apenas na década de 1990, que o “paradigma da inclusão” ganha contornos de política pública e de ação social mais efetiva: o termo inclusão vai aparecer primeiramente nos EUA, ainda na década de 1980, quando se faz uma avaliação do sistema educacional americano e se constata a necessidade de uma reestruturação para romper com práticas segregacionistas e promover abordagens que de novo sentido a escola.

Ao mesmo tempo, mas sem relação direta, surgem durante esta reformulação duas propostas com relação à educação especial: a) a “Iniciativa da Educação Regular”, publicada em 1986, que pretendia a integração das modalidades de educação regular e especial, algo que não foi bem aceito gerando controvérsias com relação à utilidade das salas de recursos pedagógicos; b) Outra proposta foi a da “Inclusão Total”, essa continha um caráter social e político mais amplo ao defender a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais às classes comuns independente de suas particularidades. Tais iniciativas ocorridas nos EUA se

⁶⁵ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 389.

⁶⁶ APAE. *História da APAE* – Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>> Acessado em 17 de Janeiro de 2015. APAE.

consolidaram em duas correntes atuais que defendem formas distintas de educar crianças com necessidades especiais: uma trata-se da chamada “Educação inclusiva” que pressupõe a matrícula de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixando abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes – como as salas de recurso multifuncionais, por exemplo⁶⁷; a outra “Inclusão Total” implica na crença de que a escola comum é capaz de atender as crianças com NEEs, sem a necessidade de um atendimento em outros ambientes. O modelo aplicado atualmente e que foi assumido pelo Brasil se aproxima da Educação Inclusiva.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, frente ao contexto histórico de redemocratização, já apresentava uma política voltada à inclusão social dos indivíduos excluídos socialmente. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 vem especificamente falar sobre a *educação inclusiva*, sobre a influência dos acontecimentos mundiais com relação à inclusão social/educacional, debatidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Portanto, ao considerar as transformações históricas sobre os discursos e enfrentamentos da diferença, podemos identificar transformações significativas das representações do da criança com Síndrome de Down: situada socialmente no século XIX, com fortes influências das teorias racialistas, identificadas e associadas a pessoas incompletas, defeituosas, degeneradas, sendo nomeadas como mongoloides e/ou débil mental, até as concepções atuais da virada do século em que essas nomenclaturas persistem resistem, mas já não traduzem nem enunciam as novas formas de encarar a síndrome e os sujeitos dela portadores: até a primeira metade do século XX, observamos a promoção de lugares específicos para o tratamento dessas crianças, que primeiramente ficam a cargo dos hospitais por serem considerados deficientes mentais, doentes, e apresentarem risco ao convívio social. Após a segunda Guerra Mundial, a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, é instituída uma política voltada à integração social, a uma reformulação na nomenclatura referente à Síndrome de Down: sua principal modificação, entretanto, é que ela não passa a ser vista mais como doença, mas como uma alteração genética (uma Síndrome).

⁶⁷ Cf. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 389-394. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acessado em 10 de janeiro de 2015.

Todo esse processo nos leva aos questionamentos do presente, longe de promover um caminho único, mas buscando no passado compreender como surgiram os paradigmas hoje existentes, o objetivo aqui não é promover uma história linear, aonde os fatos e acontecimentos se unidos resultam uma finalidade no presente/futuro, nem tão pouco uma história única, com um olhar limitado, voltado somente para uma questão particular, trazendo respostas ou formulando “verdades”. Pelo contrário: a intenção é destacar as possibilidades abertas, às novas práticas de inclusão possíveis para além dos modelos instituídos.

Para tanto, é necessário dialogar com os paradigmas que reafirmam a luta pela inclusão, como também na luta pela superação dos resquícios de um passado que ainda busca sobreviver, questionando a relação atual entre escola especial x escola comum; indivíduo x sociedade; inclusão x exclusão, tendo em vista as ações para as transformações na construção social do ambiente escolar, nas relações e representações sociais a partir chamada política de Inclusão. Dentre as possibilidades atuais, duas delas têm sido objeto de intenso debate e disputa no cenário educacional brasileiro: o paradigma Educação especial x Educação comum.

2.2. Educação Especial x Educação Inclusiva: um paradigma?

Ao falar dos princípios e fundamentos da educação especial no Brasil, Dra. Claudia Dechichi, demonstra que o Brasil tem se diferenciado de outras realidades: segundo ela, enquanto em outros países já se pensava na integração/institucionalização do atendimento educacional especializado na virada do século XIX / XX, no Brasil é apenas em meados do século XX que essa preocupação vai começar a aparecer nas políticas oficiais de educação: o que tínhamos antes era de caráter médico-assistencial ou médico-pedagógico, que ainda era marcado, por tal segregação. Mesmo com essa movimentação social já voltada para a inclusão pela educação havia “o processo de identificação daqueles alunos que não estavam atendendo às exigências da escola, apontando a necessidade deles receberem uma educação adequada, justificando, com isto, sua segregação em classes ou escolas especiais”⁶⁸.

Dentro desse processo o surgimento da APAE, marca a expansão do atendimento em educação especial, de iniciativa privada, o que deixa claro a ausência governamental e a negligência com relação à educação de pessoas com necessidades especiais, na época denominados como “*excepcionais*”. O governo somente mostrou uma reação frente a essa

⁶⁸ DECHICHI, Claudia. *Aspectos Históricos do Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil*. Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado Unidade II – Princípios e Fundamentos da Educação Especial, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, 2011, p. 10.

movimentação, no ano 1961, com dois artigos dedicados a essa demanda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são eles: Art.88⁶⁹ e Art.89⁷⁰. Porém só em meados da década de 70 é que vamos passar pelo processo da institucionalização da Educação Especial, que promove a possibilidade de uma *integração* entre escola especial e escola comum, essa caracterizada com fins mais de integração social do que de atendimento educacional, deixando claro o seu caráter normativo. O principal objetivo desse atendimento era a chamada socialização, retomando o caráter socializador da escola e suas características segregadoras, onde não era a escola que tinha que se adequar às necessidades das crianças, mas estas que tinham que se adaptar à escola, sendo muitas vezes tratadas com um olhar excludente que as separava do convívio do grupo social escolar.

Já Demerval Saviani aborda a educação como condição para poder viver socialmente, universalizando a instituição escolar e o seu dever de formar o cidadão, e colocando em questão o paradigma atual, que usa para destacar a importância da escola, A sociedade do conhecimento x A sociedade da informação. Para ele, a escola atual, está calcada no modelo da sociedade da informação. Defende o autor que, “se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”⁷¹.

Assim ele aborda questões que envolvem a Constituição Federal, a LDB, o PNE, e demonstra que durante essas últimas décadas muito tem se falado em educação, mas o agir para que essas medidas sejam realmente colocadas em prática não estaria sendo realizado.

No contexto atual a essa tendência protelatória é adicionado outro ingrediente, representado pela demissão do Estado que alimenta o recurso à filantropia e ao voluntariado, transferindo para a sociedade civil, em suas diferentes instâncias, a responsabilidade pela educação.⁷²

É interessante essa análise da situação atual do sistema educacional brasileiro feita por Saviani, porque entendo que ele coloca em questão à relação entre direito x dever à educação

⁶⁹ BRASIL. Lei 4.024/1961 (lei ordinária) 20/12/1961. Art. 88: A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument> Acessado em 19 de janeiro de 2015.

⁷⁰ BRASIL. Lei 4.024/1961 (lei ordinária) 20/12/1961. Art. 89: Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument> Acessado em 19 de janeiro de 2015.

⁷¹ SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013. p. 745. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 07 de janeiro de 2015.

⁷² Idem, jul.-set. 2013. p. 754.

que acaba diretamente relacionado à questão da educação da criança com necessidades especiais, porque para que ela ocorra como efetiva inclusão social/educacional, é necessário um sistema educacional organizado e estruturado que assuma o seu dever constitucional.

No texto, *A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa*, Bites traz dados de uma pesquisa realizada em Goiânia no início dos anos 2000, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais. Consta ela “a defesa da política de inclusão escolar e social, em sentido amplo, nos diferentes movimentos pela igualdade de condições sociais, entre os quais, o de educação”⁷³.

Retomando o processo de modificações no sistema educacional ocorrido durante a década de 90, com ênfase na LDB, a autora faz uma crítica ao artigo 58 em seu parágrafo 2º, no que diz respeito às condições específicas dos alunos. Segundo a autora “o atendimento deveria ocorrer não “em função das condições” pessoais como estabelece a LDB, mas sim, por uma questão de igualdade de direitos humanos”⁷⁴. O que acaba recaindo no paradigma segregação x socialização no sentido de promover mais uma vez a separação do “diferente”. Mas o que sua pesquisa de campo revelou sobre a atual Política Educacional e a Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais é uma realidade desafiadora: escolas sem estrutura física, pedagógica, financeira e sem recursos, com profissionais desinformados, com o processo de inclusão escolar acontecendo de modo improvisado. Segundo Bites,

Se levarmos em conta os textos legais, podemos considerar que a educação das pessoas que apresentam necessidades especiais encaminha-se para um futuro promissor, no entanto, quando observamos a realidade da escola, dos professores e alunos, verificamos que a lei, em tese é uma garantia dos direitos humanos, não tem assegurado nem proporcionado condições para tal.⁷⁵

Essa mesma autora em outro texto do ano de 2006, procura conceituar a inclusão escolar tendo como referência as leis vigentes à época: a política tem por objetivo promover a sociabilização e a educação de todos superando as diferenças. Com isso traz a concepção de que uma escola inclusiva busca qualidade no processo educacional

deve integrar-se à comunidade e voltar-se para ela; ser vanguarda, apresentar alto padrão tanto em expectativas, com relação aos seus alunos, quanto em serviços prestados; pautar suas ações pelas relações de colaboração e

⁷³ BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.4, n.10, pp.120-121, jul /dez, 2013 - Professora da Universidade de Goiás. Disponível em <http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos_ler.php?id=5&edicao=2&autor=5> Acessado em 30 de outubro de 2014.

⁷⁴ Idem, jul /dez, 2013, p. 126.

⁷⁵ Idem (ibidem), jul /dez, 2013, p. 136.

cooperação; desenvolver em seus alunos o sentimento de pertença à instituição; adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diferentes instâncias educativas; contar com infraestrutura que permita o acesso e a permanência de todos os alunos, sem exceção; oferecer uma educação de qualidade; trabalhar em parceria com os pais e a comunidade; orientar suas atividades por um projeto pedagógico sistemático a longo prazo, no qual estejam previstos formas de ensino, conteúdos e avaliação do processo ensino-aprendizagem condizentes com todos os alunos, especialmente com aqueles que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial.⁷⁶

Bites destaca também a importância do professor, do projeto pedagógico, da continuidade dos objetivos formativos, da necessidade de ofertar condições para que o aluno com necessidades especiais possa estudar e criar relações com o meio social. E no que diz respeito à forma como deveria ocorrer à inclusão, são apresentadas duas propostas concorrentes: a primeira propõe “um suporte de serviços e apoios especializados e a disponibilização de recursos próprios” e a segunda “que considera a inclusão em sentido amplo e como um processo de socialização por excelência”⁷⁷, ou seja, não havendo necessidade de apoio especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais.

No texto *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*, ao falar das perspectivas da inclusão escolar na realidade brasileira, Mendes nos mostra um cenário ainda em transformação dentro do paradigma integração x inclusão. De acordo com a autora, o objetivo da integração social vivenciada pelo Brasil a partir da década de 70 ainda não se realizou,

o modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas.⁷⁸

Demonstra a falta de estrutura do sistema educacional brasileiro que não consegue oferecer vagas aos educandos, e promover um ensino regular que atenda minimamente as necessidades com relação à política de inclusão, o que implica em uma tendência à privatização. Faz também uma crítica à falta de indicadores em relação às diretrizes dos

⁷⁶ BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. Inclusão Escolar: conceitualização e análise de algumas propostas a ela inerentes. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006. p. 85. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/76>> Acessado em 12 de dezembro de 2014.

⁷⁷ Idem, jan./jun. 2006. p.93.

⁷⁸ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 397. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acessado em 10 de janeiro de 2015.

sistemas estaduais e municipais de ensino-aprendizagem, no sentido de monitorar como está acontecendo à inclusão social/educacional do aluno com necessidades especiais.

Outra questão abordada no texto se refere à SEESP (Secretária de Educação Especial), que é a transformação do CENESP, criado em 1973 pelo MEC, com o objetivo de gerenciar a educação especial no Brasil, na então SESP no ano de 1985, instinto em 1990, e que através de reformulações do MEC em 1992 retorna com o nome SEESP, que teria se tornado a partir de certo ponto um entrave para evolução da política de inclusão escolar, por questões de verbas governamentais, assim “desafiando o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total”⁷⁹. Hoje a SEESP (extinta) tem seus programas e ações vinculados a SECADI, que tem por objetivo,

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.⁸⁰

Aborda também a insuficiência do sistema educacional brasileiro que não aplica na integra as políticas que estão no corpo da Lei; afetando a legitimidade do movimento de luta pela inclusão educacional, o que suprime sujeitos históricos, quando na verdade “ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade”⁸¹. Nesse ponto entendo que devemos ver a escola não homogeneizadora, e sim uma escola que pode contribuir para transformar a sociedade dentro de seu contexto e sua historicidade, não necessariamente a sociedade precisa se transformar primeiro, é um processo conjunto.

Outra questão que se relaciona à questão de inclusão social/educacional é a atual cultura do consumismo e da perfeição [física], que coloca na mente da juventude a necessidade de sempre estar na moda, bonito, sem traços de “imperfeição”, o que acaba fazendo com que crianças com necessidades especiais fiquem mais uma vez à margem da sociedade, fora dos rígidos padrões estéticos.

⁷⁹ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate... op. cit. 2006, p. 399.

⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815> Acessado em 02 de fevereiro de 2015.

⁸¹ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate... op. cit. 2006, p. 397.

o universo cultural abarcando esses três níveis caracteriza a vida social que não se limita a objetos e fatos de um mundo natural, já que se constitui pelas ações, manifestações verbais, símbolos, textos, construções materiais de grande variedade e de sujeitos que se expressam por meio desses artefatos procurando entender aos outros e a si mesmos.⁸²

Nesse sentido, a cultura que temos caracteriza-se como excludente, na busca de superação diante do próximo em um paradigma de afirmação x negação, o que de certa maneira gera um estranhamento diante do diferente ou de algo novo. Em meu entendimento isso provoca duas reações ligadas diretamente com o paradigma da educação especial x educação inclusiva; as pessoas recusam-se a conviver com a criança com necessidades especiais, e outra é a reafirmação de status social, no sentido de se impor colocando o próximo que não está dentro dos “padrões culturais”, numa posição de inferioridade.

Dessa maneira é que a Escola Especial ganha espaço como o ambiente de proteção contra uma sociedade marcada pela exclusão: lugar onde a criança com necessidades especiais passa a ter um atendimento especializado, porém com relações sociais limitadas, o que caracteriza essa cultura do preconceito, da segregação e da marginalização do diferente.

De acordo com Marilene Ferreira de Lima Oliveira, o que modifica com relação à busca pela inclusão frente a essa cultura seletiva é a atuação dos movimentos sociais, sobretudo incluindo a Educação Especial. Por muito tempo, “as deficiências eram vistas como um problema do indivíduo, e os avanços se dá exatamente pelo fato de a sociedade passar a entender como um problema relevante a ser enfrentado por todos”⁸³. Ao invés de mudar os indivíduos, para que se adéquem à sociedade, o desafio é mudar a sociedade para que todos possam ser acolhidos.

A autora em seu texto “Inclusão escolar e as políticas educacionais” traz a diferença entre os significados dos processos denominados inclusão, integração e normatização quando se refere ao paradigma da educação atual.

A inclusão social/educacional, termo que adotei por entender que a questão da convivência social está ligada à educação através do convívio escolar onde se dão as primeiras interações sociais, nos remete a compreender como tem se dado estas

⁸²MAZZOTTA, Marcos José da Silveira and D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde sociedade*. [online]. 2011, vol.20, n.2, p. 379. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci_arttext> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

⁸³ OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. Inclusão escolar e as políticas educacionais. *Revista interfaces*. Suzano - ano 5 nº 4, p. 57, Abr. 2013 - Mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, especialista em Educação Física Escolar, Atividade Motora Adaptada e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Disponível em <<http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/educacao-4/artigo-5.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

transformações sob a perspectiva da escola que assume novas demandas e busca se adequar à necessidade do aluno. Diferentemente da integração onde o que ocorre é a inserção da criança com necessidades especiais em uma escola já estruturada e esta tem que se adaptar a este ambiente, gerando a segregação. O terceiro termo trata-se da normatização, que se refere à norma, Lei, e à busca de igualar as desigualdades entre os indivíduos através da legislação. O que nos possibilita alguns questionamentos: estamos preparados para o processo de inclusão social/educacional? O sistema de educação consegue promover o princípio da educação inclusiva? Ou ainda vivemos inseridos no processo de integração social? Marilene Ferreira acredita na educação com qualidade para todos, mas alerta que “se não houver uma articulação entre a escola, a comunidade e as políticas educacionais, continuar-se-á a segregar as pessoas com deficiências nas escolas, dando uma falsa ideia de inclusão”⁸⁴. Parece-nos que para tornar a sociedade mais inclusiva não basta incluir os indivíduos, mas modificar a própria característica excludente da escola atual e da sociedade/cultura.

A Revista Inclusão, em sua edição especial de 2008, publicou uma entrevista com o Ministro da educação da época, Fernando Haddad, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva de 2005 a 2012, onde podemos observar qual era o posicionamento do governo com relação às transformações da educação nas últimas décadas. No começo da entrevista o ministro falava do Plano Nacional da Educação, atribuindo a esse plano grande importância. Em relação à educação inclusiva, aborda também a questão da cultura excludente presente em nosso país, visualizando o resgate de uma dívida histórica relacionada ao embate escola especial x escola comum. Conclui que “as políticas públicas devem potencializar a relação entre educação especial e comum com vistas a estruturar o acesso ao ensino regular e a disponibilização dos apoios especializados para atender às necessidades educacionais especiais”⁸⁵.

Haddad entende que o debate existente com relação à educação inclusiva consiste em uma realidade, em relação às concepções diferenciadas pertinentes à educação especial, em concordância com “a evolução dos marcos legais e declarações internacionais, onde o papel do MEC é definir uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade”⁸⁶. Durante a entrevista ele fala em avanços com relação à educação a educação inclusiva, mas não apresenta os números, nem fontes de pesquisas. Quando ele é questionado com relação à ausência de uma política de Estado para superar uma realidade de exclusão que

⁸⁴ OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. Inclusão escolar... op. cit. 2013, p. 60.

⁸⁵ Entrevista com ministério da educação – Fernando Haddad. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. p. 5.

⁸⁶ Idem, jan./jun. 2008, p. 5.

perdurou por muito tempo, o ministro reafirma a nova política educacional como base sólida e fundamentada, porém relata que é necessário desenvolver o conteúdo para que ela de fato aconteça, e que essas questões vão ser superadas dentro da própria escola.

Fernando Haddad termina a entrevista falando sobre os desdobramentos da nova política de educação especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, onde deixa claro que o estaria no âmbito do MEC, consolidando um conjunto de ações de apoio à implementação da educação inclusiva, destacando-se a proposta de financiamento para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular.

O interessante é que essa entrevista é realizada alguns meses antes da aprovação do Decreto 6571, publicado em setembro de 2008, que dá ênfase ao parágrafo único do artigo 60 da LDB, que diz:

o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.⁸⁷

Esse Decreto provocou uma movimentação nas escolas especiais ou especializadas em educação especial, com a preocupação de terem seus trabalhos afetados, visto que as verbas públicas que antes eram repassadas passaram a ser investidas para a própria rede de ensino regular, voltada a atender as necessidades do AEE (Atendimento educacional especializado), via, sobretudo, Salas de Recursos Multifuncionais, que consta no artigo 3º do referido Decreto, dizendo: “o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto”⁸⁸.

A Secretaria de Educação Especial/MEC lançou no ano de 2005 o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais a 4.564 municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal. Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações de Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia as 82% da necessidade de salas de recursos multifuncionais. O programa é destinado às escolas das redes

⁸⁷ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [recurso eletrônico]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

⁸⁸ BRASIL. Decreto nº 6571, de setembro de 2008. Art. 3º. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.571-2008?OpenDocument> Acessado em 16 de dezembro de 2014.

estaduais e municipais de educação que tenham alunos com NEEs registrados no Censo Escolar MEC/INEP.⁸⁹

Esse momento caracteriza mais um embate na questão do paradigma educação especial x educação inclusiva, entendendo que diante dos fatos apresentados e das discussões realizadas, o que estava acontecendo era um processo de transformação. Devido às especificidades do Brasil acredito ser difícil falar em educação inclusiva em nível nacional: são vários “Brasis” existentes com suas próprias histórias, estabelecer uma padronização de educação inclusiva cairia no mesmo erro de uma educação homogênea já que são tantos Brasis, o que pode contribuir é a inclusão atendendo às características de cada região; com relação educação especial tem que ser ouvida a família, o próprio aluno que necessita do atendimento especial, o que gera a seguinte pergunta: como estruturar o sistema educacional brasileiro para que seja mais inclusivo?

Dentro dessa luta travada entre escola especial e aquela representada pelo Ministério da Educação, surgem movimentos sociais que evidenciam a importância da escola especial no Brasil, que no meu entendimento, faz parte do paradigma da integração.

O Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências é a concretização das lutas destes segmentos: nesse momento as escolas especiais ou especializadas voltavam a fazer parte da legislação vigente, o que foi o resultado de uma ação que envolveu pais de alunos com necessidades especiais, movimento em prol dos deficientes, políticos que apoiavam a causa, instituições especializadas como as APAES, entre outros setores da sociedade. O Decreto 6571 de 2008, que “exclui” o financiamento público às escolas especiais ou especializadas foi revogado.

Todos estes embates colocados nos últimos anos parecem mostrar que diferente do que está escrito na legislação, a realidade brasileira tem suas particularidades, não tem como a meu ver padronizar uma política de educação nacional, sem levar em consideração os meios sobre os quais ela será implantada, e sem respeitar suas diversidades.

Vale lembrar que o decreto de 2008 não extinguiu as entidades Filantrópicas, apenas não delegava a elas o dever do estado de oferecer educação a todos e tenta tornar mais inclusivo o sistema público de ensino.

⁸⁹DOS ANJOS, Isa Regina Santos. O atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde. Ano 5, Volume 9, jan-jun de 2011. p. 9. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARO_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf> Acessado em 12 de janeiro de 2015.

Temos que estruturar nosso sistema de educação para que a educação inclusiva realmente aconteça, dentro de um processo. Caso contrário iremos somente cumprir uma legislação atingindo metas através de números e papéis, quando na realidade estará sendo aplicado ainda o modelo da integração social. Acredito que esse embate entre os dois modelos, educação especial x educação inclusiva ainda irá permanecer, pois a meu ver ainda está num processo de discussão.

O que vai contribuir para essa questão serão as pesquisas que resultarem dessa temática, aplicando questionamentos e buscando compreender todo este processo histórico, o que pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento da política educacional.

Neste sentido, analisamos o estudo realizado por quatro pesquisadoras, na cidade de Ribeirão Preto, município “que, desde 2003, vem promovendo uma parceria entre uma instituição especializada para deficientes mentais (APAE-Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais) e a Secretaria Municipal de Educação, por meio da qual as crianças que frequentavam o setor de estimulação precoce dessa instituição eram encaminhadas para a rede de ensino comum”⁹⁰.

Esse é um caminho que acredito poderá contribuir para o processo de implantação da educação inclusiva, mesmo que no corpo da lei seja função do Estado garantir o acesso e a educação de todos, independente de suas particularidades; acredito que uma parceria com as escolas especiais de forma organizada visando a inclusão do aluno de maneira a quebrar com os paradigmas da segregação, da exclusão, de preconceitos, seria um primeiro passo importante para essa política.

O estudo, *Inclusão de crianças com Síndrome de Down*, procurando conhecer a realidade vivenciada pelas famílias que têm filhos com Síndrome de Down, estabeleceu um percurso metodológico bem organizado, tendo como critério central para participar da pesquisa,

a família residir em Ribeirão Preto, ter uma ou mais crianças com síndrome de Down e que e esta(s) ter(em) sido acompanhada(s) pelo setor de estimulação precoce da APAE e encaminhadas para a rede de ensino comum no período de janeiro de 2003 a dezembro de 2006.⁹¹

Nesse estudo, abre-se espaço para uma continuidade no acompanhamento da criança até o momento da inclusão dela na rede regular de ensino, com a troca de experiências dos profissionais especializados da APAE e os professores que irão receber essa criança. De modo

⁹⁰ LUIZ, Flavia Mendonça Rosa et.al. *Inclusão de Crianças com Síndrome de Down. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4 p. 650, out./dez. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>> Acessado 17 de janeiro de 2015.

⁹¹ Idem, out./dez. 2012, p. 650

que a inclusão da criança com Síndrome de Down na rede foi avaliada como positiva: mesmo que “na perspectiva dos participantes, os professores não estão preparados para a inclusão, porém, ainda assim, esse processo vem se demonstrando benéfico na educação infantil”⁹².

Este estudo tem relação com todo o discurso apresentado nas últimas décadas no que diz respeito à educação inclusiva, evidenciando a necessidade de uma melhor estruturação da escola de modo geral, de promover a formação de professores no sentido da educação inclusiva, e também aproxima as instituições envolvidas nesse novo paradigma da educação. É preciso mudar a escola regular que temos - ela é fruto daquelas concepções do século XIX – do paradigma da exclusão!

Outro ponto também importante nesse processo da educação inclusiva é o papel do AEE (Atendimento Educacional Especializado) como mediador da criança com necessidades especiais no auxílio pedagógico onde,

pensar no fenômeno da inserção escolar do indivíduo com necessidades educacionais especiais na escola pública brasileira significa pensar em todos os fatores envolvidos na complexa realidade educacional brasileira, além de todos os outros aspectos, especialmente, os relativos ao ensino especial, ao processo de ensino e à aprendizagem desse aluno com necessidades educacionais especiais, considerada um fenômeno com implicações sociais, psicológicas e pedagógicas próprias.⁹³

Por isso é fundamental que o mediador ou professor que atua na educação inclusiva, tanto na sala regular ou no AEE, possa ter conhecimento da realidade das crianças, como é o convívio familiar, qual a necessidade individual, assim será possível elaborar um projeto pedagógico que venha atender a criança da melhor maneira possível.

Buscando compreender como funciona o AEE, entrevistei uma professora da rede de ensino de Uberlândia que atua tanto na sala regular, como no AEE. O registro se deu através de uma entrevista aberta escrita, cujo roteiro (Anexo 1) foi entregue e discutido pessoalmente.

Nessa entrevista foram feitas perguntas relacionadas ao AEE e também a visão de como ela considera a questão do profissional frente à política de inclusão, ela falou sua formação acadêmica, sendo que atua como professora de artes na classe comum e como arte-terapeuta no AEE, que ocorre uma vez por semana nos turnos da manhã e tarde com crianças com necessidades especiais. Com relação às práticas pedagógicas ela acredita que devem estar sempre relacionadas ao respeito às diferenças, quando questionada se os profissionais do AEE

⁹² LUIZ, Flavia Mendonça Rosa et.al. Inclusão de Crianças... op. cit. out./dez. 2012, p. 649.

⁹³ FERREIRA, Juliene Madureira, VECTORE, Célia e DECHICHI Claudia. *Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno no AEE*. Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, Uberlândia, 2012, p. 7.

estão preparados para receber as crianças com necessidades especiais, ela disse que “preparado” é um termo “acabado ou completo”. No AEE não diz “preparado”, mas “buscando preparação continuamente”, porque segundo ela sempre existe algo novo a se aprender, por mesmo que exista o conhecimento teórico das deficiências, a prática revela sempre outro lado que necessita de pesquisa, amor e compromisso.

Ela revela também que a uma normatização por parte da prefeitura de Uberlândia que visa atender a educação inclusiva de acordo com a legislação, cita como exemplo a escola onde atua que desde 2013 possui uma sala multifuncional, computadores, mesas, notebooks, jogos pedagógicos, materiais diversos respeitando as necessidades de cada criança que atendem.

E entrevistei outra profissional da educação que também atua como professora na rede de ensino do município, e como supervisora da escola de educação básica anos iniciais SEE/MG, onde adotei a mesma metodologia da primeira entrevista. O registro se deu através de uma entrevista aberta escrita, cujo roteiro (Anexo II) foi entregue e discutido pessoalmente.

Nessa entrevista foram feitas as mesmas perguntas relacionadas ao AEE e também a visão de como ela considera a questão do profissional frente à política de inclusão, a professora falou sua formação acadêmica, sendo que atua como professora e supervisora nos anos Iniciais.

Diferente do que relatou a primeira entrevistada com relação às práticas pedagógicas, A segunda entrevistada assume o posicionamento de que a proposta pedagógica parte do que o aluno é capaz de fazer, “as atividades devem partir das experiências positivas dos alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por ele atribuídos”, tendo referências no seu contexto familiar, fazendo uma parceria entre escola e família, mesmo reconhecendo que ainda há pais e profissionais omissos, nesse sentido ela acredita que Município e Estado estão trabalhando para que haja acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, mas reconhece que “há atendimento do AEE, apoios e cuidadores, infelizmente ainda não é o ideal”. Mesmo assim vê avanços e a acredita que a “escola tem sido bem mais acolhedora, pronta para atender a família e ouvi-la”⁹⁴.

Com relação aos profissionais que atuam na educação, a profissional relata uma dificuldade com os professores mais “tradicionais” mesmo sendo oferecida formação para que ele tenha conhecimento de como trabalhar com o aluno que apresenta NEEs, e com relação às políticas públicas entende que,

⁹⁴ Cf. Fala da professora da rede de ensino municipal e Supervisora. Entrevista realizada em 20 de janeiro de 2015, constando em anexo II.

as escolas devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações equipamentos e mobiliários. É importante esclarecer que a inclusão é direito de todos. E esse direito está pautado na legislação, nas políticas nacionais. Mas, sem dúvidas há uma longa caminhada para que de fato todo direito seja respeitado. As ações precisam ser repensadas, os profissionais da educação, gestores, administradores e autoridades precisam efetivar políticas públicas para que os espaços educacional e social sejam de qualidade.⁹⁵

Diante dos pontos abordados com relação à educação na real condição das escolas frente a essa política de inclusão social, vejo duas vias de inclusão, através da educação precoce do acompanhamento na inclusão infantil e do trabalho do AEE com as crianças com Síndrome de Down. Na minha visão parece ser o melhor caminho para o processo educacional, a união entre escola especial com um trabalho de atendimento inicial com a criança com síndrome de Down [já que o estado não exerce essa atividade com qualidade] e posteriormente sua inclusão na escola regular, pode ser uma via para a quebra da dicotomia Educação especial x Educação inclusiva, mesmo sabendo que ainda há muito a melhorar, principalmente com relação à rede regular de ensino, o que faz com que o trabalho realizado pelas instituições filantrópicas seja de grande importância. Por isso nesse terceiro capítulo pretendo abordar a temática resgatar como se deu a formação da APAE Uberlândia e seu desenvolvimento. Conheceremos também um pouco da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia, e outra questão abordada será a posição dos profissionais da educação frente a esta política de inclusão.

⁹⁵ Cf. Fala da professora da rede de ensino municipal e Supervisora. Entrevista realizada em 20 de janeiro de 2015, constando em anexo II.

Capítulo 3

DA EDUCAÇÃO PRECOCE À INCLUSÃO EM UBERLÂNDIA

Nesse terceiro capítulo pretendo fazer uma breve análise de como tem sido o atendimento das crianças com síndrome de Down na APAE Uberlândia, tendo como foco à chegada dessa criança à instituição na primeira fase da vida, recebendo a chamada educação precoce. Para tanto, fazemos um breve histórico de como se deu a instituição da APAE em Uberlândia. Depois vou abordar como se estrutura hoje a rede regular de ensino da Prefeitura de Uberlândia, e como os professores, mediadores e atores sociais dessa rede de ensino do Município têm recebido essas crianças com necessidades especiais.

3.1. Escola Helena Antipoff - APAE/Uberlândia e a Síndrome de Down

Na década de cinquenta, surge no Rio de Janeiro a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), como resposta da sociedade aos direitos da pessoa com deficiência, “por iniciativa de uma mãe de criança com Síndrome de Down, Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano”, sendo que na reunião de inauguração dessa associação, quando foi discutido o estatuto dessa instituição estiveram presentes “o Sr. e Sra. George W. Bemis, sendo ele vice-presidente da Nacional Association for Retarded Children (NARC), nos Estados Unidos da América do Norte”. Nessa ocasião a elaboração do estatuto, discutido e votado, “ficou a cargo do Sr. Bud Hawks e da Sra. Beatrice Bemis.”⁹⁶ Essa instituição vai chegar a Uberlândia durante a década de sessenta.

Em 1965, pessoas da comunidade de Uberlândia preocupadas com a falta de atendimento em relação às pessoas com necessidades especiais, iniciam um trabalho conjunto buscando suprimir a ausência dessa assistência. Liderados por D. Antonieta Silva, fundaram a Associação de Pais e Amigos de Uberlândia, sendo a D. Antonieta a primeira presidente da instituição, que tinha como objetivo trabalhar em prol dos direitos da pessoa com deficiência. Essa instituição recebeu o nome Escola Municipal Helena Antipoff.

No ano de 1973, em uma negociação com atual prefeito da época, Sr. Renato de Freitas, que pretendia fechar a escola, a instituição passou a ser administrada pela APAE, recebendo subsídio e apoio profissional para ajudar na manutenção e continuidade do trabalho. Após esses acontecimentos, a instituição passou a chamar Escola Helena Antipoff. A

⁹⁶ CARLOS BARBOSA-APAEABRASIL. *Histórico – Movimento Apaeano no Brasil*. Disponível em <<http://carlosbarbosa.apaebrasil.org.br/>> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

instituição recebeu auxílio do Governador de Minas na época, Sr. Rondon Pacheco, que conseguiu sua primeira sede inaugurada em 1975. Passados os anos, os atendimentos da APAE-Udia cresciam e o prédio da sede não oferecia mais uma estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades.

No final da década de oitenta foi doado um terreno para a APAE-Udia no bairro Cidade Jardim, com dez mil metros quadrados, onde está situada a sede até hoje. Tem capacidade para atender em torno de 340 pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla. Os recursos para manter essa rede de atendimento seguindo a legislação vigente e o estatuto da APAE-Udia provêm de convênios com órgãos públicos municipais, estaduais, federais e de ações desenvolvidas pela própria APAE-Udia, de acordo com o Artigo 10, segundo parágrafo do estatuto da APAE-Udia, que propõe:

promover campanhas financeiras de âmbito municipal e colaborar na organização de campanhas nacionais, estaduais e regionais, com o objetivo de arrecadar fundos destinados ao financiamento das ações de atendimento à pessoa com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, bem como a realização das finalidades da APAE.⁹⁷

Hoje a APAE-Udia oferece atendimento especificamente para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, desenvolvendo programas voltados à saúde, à família, terapêuticos, sendo estes últimos divididos em três segmentos: qualidade de vida, oficinas ocupacionais e oficinas profissionalizantes, desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar. Dentro da Associação tem também a APAE escola, que possui um currículo adaptado para a educação especial e o AEE, onde o aluno encaminhado pela rede regular recebe apoio.

O novo estatuto da APAE aprovado em 12 de setembro de 2012 contém oito capítulos que desenvolvem assuntos referentes à clientela, associados, gestão e funcionamento. O artigo que destaco é o 8º que “Considera-se “Excepcional” ou “Pessoa com Deficiência” aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”.⁹⁸

Através desse breve histórico sobre a APAE-Udia, podemos perceber a importância social desta instituição dentro do município de Uberlândia, como ela vem se desenvolvendo nas últimas décadas. Porém, nos últimos anos tem passado por dificuldades e transformações devido a reformulações na legislação referente à educação, visando à inclusão, que fala das

⁹⁷ APAE. Estatuto da APAE UBERLÂNDIA. Art. 10º, Inciso II. Disponível em <www.uberlandia.apaebrasil.org.br> acessado em 18 de Janeiro de 2015.

⁹⁸ Idem. Art. 8º.

políticas de inclusão do governo. Um desses momentos de dificuldades foi no final de 2013, não somente para APAE-Udia, mas para todas as APAES do Brasil, quando surgiu a proposta do novo plano de educação, tendo como debate o projeto de Lei da Câmara (PLC 103/2012) de iniciativa do poder executivo, como ponto polêmico a Meta 4, que colocava em questão a universalização da inclusão de alunos com deficiência de 4 a 17 anos na rede regular de ensino.⁹⁹

No dia quatorze de setembro de 2013, o jornal *Correio de Uberlândia* divulgou uma matéria noticiando essa questão, com o seguinte destaque: APAES fazem mobilização contra risco de fechamento, dizendo que após a alteração no projeto de Lei o risco de fechamento das APAES existia porque havia sido retirado o termo “preferencialmente” do texto da meta 4, o que promoveu a interpretação de uma obrigatoriedade da oferta de ensino na rede regular. Nesta mudança, as APAES perderiam sua função não justificando sua permanência, nesse avançada política de inclusão empreendida pelo MEC. Nessa mesma reportagem é ressaltado que “as APAES não são contra a inclusão de alunos especiais no ensino regular”, mas propõem “trabalhar em conjunto, com o desejo que a inclusão aconteça gradualmente”, e também lembra “dos direitos de escolha da família entre escola regular e a escola especial”¹⁰⁰.

Essa situação mostra como o processo histórico se modifica, visto que uma instituição que nasce da omissão do Estado no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais na década de 50, neste momento, se coloca em disputa de espaço com o próprio Estado que busca promover uma política educacional de inclusão, ou seja, é uma luta das APAES contra a própria iniciativa do estado para manter o seu lugar.

Outra questão que vem também limitando o crescimento da APAE-Udia é a falta de recursos financeiros que permitam um aumento do número de atendimentos. Essa realidade foi evidenciada em uma série de reportagens feita pelo jornal *Correio de Uberlândia*, publicadas aos domingos em junho de 2013. Dedicada a instituições da cidade de Uberlândia que têm cunho Social, a reportagem mostra que naquele ano a APAE-Udia atendia 340 pessoas com deficiência intelectual e/ou múltiplas, e havia uma lista de espera por vaga com 159 nomes. Mostravaque naquela época a maioria dos recursos da APAE-Udia era proveniente do convênio com o SUS e o restante de doações, subvenção da Prefeitura

⁹⁹ Cf. Informações retiradas do site <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27210588/meta-4-do-plano-nacional-de-educacao-pne>> Acessado em 18 de janeiro de 2015.

¹⁰⁰ LEAL, Leonardo. *APAES fazem mobilização contra risco de fechamento, após alteração no projeto de lei*. Jornal *correio de Uberlândia*, publicado em 14 de setembro de 2013. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/apaes-fazem-mobilizacao-contrarisco-de-fechamento-apos-alteracao-no-projeto-de-lei/>> Acesso em 18 de janeiro de 2015.

Municipal de Uberlândia, verba do Governo de Federal, eventos realizados pela própria instituição e do aluguel da antiga sede.¹⁰¹

Dentro desse estudo vamos nos dedicar ao atendimento da Educação precoce, que ocorre na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, e faz parte do Programa Saúde da APAE-Udia, que proporciona às crianças com síndrome de Down atendimento com profissionais de uma equipe interdisciplinar que consiste em fisioterapia motora, fisioterapia respiratória, hidroterapia, fonoaudióloga, estimulação global e psicomotricidade, buscando garantir experiências básicas e necessárias para o desenvolvimento da criança através de ações terapêuticas e pedagógicas.¹⁰²

Este programa proporciona à família o projeto *Acolher*, que oferece apoio psicológico e orientações às famílias que aguardam o ingresso do filho na APAE-Udia. O público alvo do projeto são famílias de crianças com SD, que na maioria das vezes não se sentem preparadas para receber a notícia de que seu filho recém-nascido tem alguma deficiência, o que como já vimos provoca em alguns casos a rejeição.

Este trabalho realizado na Educação Precoce tem sido fundamental para que a criança com SD possa desenvolver seus sentidos, sua parte psicomotora, e sua percepção, auxiliando sua interação com o meio social de convívio, para que quando chegarem à idade da educação infantil possam passar por esse processo de inclusão social/educacional de maneira mais tranquila.

Tal trabalho realizado pela APAE-Udia, é semelhante ao pesquisado em Ribeirão Preto interior de São Paulo, por Patricia Páfagro Gomes Anhão. O objetivo da pesquisa era abordar o processo de inclusão das crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino, assim seu estudo apresenta “caráter descritivo, observacional e não experimental, composto por dois grupos, um chamado de grupo de estudo, constituído por crianças com Síndrome de Down e o outro chamado de grupo comparativo, formado por crianças sem alterações motoras, sensoriais e cognitivas”¹⁰³.

¹⁰¹ NOGUEIRA, Daniela. *APAE de Uberlândia tem lista de espera para atendimento com 159 nomes*. Jornal Correio de Uberlândia, publicado em 2 de junho de 2013. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/apae-de-uberlandia-tem-lista-de-espera-para-atendimento-com-159-nomes/>> Acesso em 18 de janeiro de 2015.

¹⁰² APAE. *Educação precoce*. Disponível em <www.uberlandia.apaebrasil.org.br> acessado em 18 de Janeiro de 2015.

¹⁰³ ANHÃO, Patricia Páfaro Gomes. *O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pós-graduação em saúde na comunidade, 2009. p. 39. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde-28102009-151637/pt-br.php>> Acessado em 18 de Janeiro de 2015.

Para a seleção de participantes, a pesquisadora no caso do grupo de estudo escolheu seis crianças vindas da estimulação precoce da APAE-RP (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ribeirão Preto) que haviam sido inseridas na rede municipal de educação infantil. E para o grupo comparado, seis crianças com comportamento típico, semelhantes características e correspondentes ao grupo de estudo, todos na mesma faixa etária de 3 a 6 anos de idade, mas que não tinham recebido estimulação precoce na APAE.

Como metodologia de trabalho ela usou a filmagem para registrar as interações entre as crianças em dois ambientes: a) “espaço amplo, porém restrito, isto é, mais fechado, mobiliado com mesas, cadeiras [...] caracterizando como uma sala de aula”; b) “espaço amplo, como quadra, campo de futebol, parque de areia”¹⁰⁴. Nesses ambientes através das filmagens ela listou fichas de comportamentos, ações das crianças de cada grupo diante do trabalho em sala com direcionamento pedagógico, como também no espaço livre onde a criança estava em convívio social.

Patrícia concluiu que o objetivo da pesquisa foi atingido ao descrever o processo de interação social, visto que dentre tantos pontos abordados ficou claro que “as crianças com Síndrome de Down revelam, sim, um déficit nas habilidades sociais assertivas [...] mas também desenvolvem melhor as habilidades sociais passivas”¹⁰⁵.

Por isso, acredito que esse caminho através da estimulação na educação precoce, seja o que mais se aproxima de uma verdadeira inclusão social/educacional, por que em um primeiro momento você desenvolve um trabalho específico com a criança com Síndrome de Down desenvolvendo suas necessidades específicas, sendo que durante minha pesquisa não consegui indícios desse trabalho realizado na escola regular, dentro da perspectiva da educação inclusiva. Mesmo havendo creches para crianças nessa faixa etária é perceptível a deficiência estrutural da rede de ensino comum com relação a este atendimento, que acaba sendo desenvolvido pela APAE de maneira organizada e com uma qualidade inquestionável, o que permite após esta etapa da vida da criança com SD uma inserção na rede regular, mesmo reafirmando o viés da integração, proporcionando um melhor desempenho e interação na relação da criança com necessidades educacionais especiais com a escola.

¹⁰⁴ ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes. *O processo de interação social...* op. cit. 2009, pp. 41-42.

¹⁰⁵ Idem. 2009, p. 75.

3.2. Rede Municipal de Educação infantil e a política de inclusão educacional

A rede de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), hoje é uma das principais instituições que recebem crianças com necessidades especiais em Uberlândia: dedica-se à educação infantil de 0 a 6 anos, estão localizadas em vários bairros de Uberlândia.

De acordo com o Banco de dados integrados/ano 2013 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, divulgado pela Secretaria de Planejamento Urbano, e dados fornecidos pela secretária de educação e a 40ª superintendência regional de ensino, tendo como base o ano de 2012, tínhamos 112 escolas na rede municipal, distribuídas entre ensino infantil, ensino fundamental, ensino especial e EJA (Jovens e Adultos). Conforme tabela abaixo:

Tabela 1

Quadro Geral Rede de Ensino Municipal (Rural + Urbano)						
Anos	Total Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Total Alunos	Total Professores
2007	102	10.057	38.739	3.750	52.546	3.348
2008	103	11.197	36.019	3.556	51.694	4.332
2009	106	13.006	35.880	3.365	54.140	5.923
2010	106	13.371	32.303	2.383	48.057	
2011	107	13.977	36.560	1.963	52.500	3.529
2012	112	15.666	34.798	1.899	53.716	3.529

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / 40ª Superintendência Regional de Ensino

Toda essa estrutura é administrada pela Secretária Municipal de Educação através do CME (Conselho Municipal de Educação), CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), Núcleo das Infâncias e o NADH (Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas).

Os Conselhos Municipais de Educação aparecem na legislação através da Lei 5.692/71, que fixava bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau, que no seu artigo 71, diz: “os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto”¹⁰⁶.

A Constituição Federal fala sobre a ampliação do ensino obrigatório e cita a respeito de organização municipal no seu artigo 211, que diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, e

¹⁰⁶ BRASIL. Lei nº 5692/71. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acessado 22 de janeiro de 2015.

complemento no segundo parágrafo do mesmo artigo: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”¹⁰⁷.

Já no ano de 1996, a LDB dá autonomia aos municípios para organizar sua rede de ensino, no artigo 11, e nela destaco o inciso V, que incumbi os municípios de,

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.¹⁰⁸

Dessa maneira é a partir desse momento que a Prefeitura de Uberlândia vai regulamentar o CME, que já existia desde 24 de novembro de 1972, pela Lei nº 2.138, e o Poder Executivo Municipal encaminhou ao Poder Legislativo Municipal, a Lei nº. 7382/97 que normatizou, fixou competências, objetivos, e estabeleceu a composição do Conselho Municipal de Educação. Mas é somente em 2006 que o sistema de ensino Municipal e o Conselho Municipal de Educação se estabelecem adequados à nova realidade sociopolítica.¹⁰⁹

Já o CEMEPE, que tem como objetivo promover programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, foi ter efetivas ações educacionais a partir de 2013, possibilitando incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.¹¹⁰

O Núcleo das Infâncias faz parte da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, sendo um dos núcleos que compõem o CEMEPE. Considerando a LDB, este se justifica pela necessidade de dar suporte político-pedagógico aos profissionais, que atuam no Nível I de Ensino, e também às crianças de 7 e 8 anos, através da formação permanente, auxiliando o planejamento dos professores e envolvidos na realização

¹⁰⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos ; n. 67) Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

¹⁰⁸ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [recurso eletrônico]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

¹⁰⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Histórico CME*. Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=462>> acessado em 22 de janeiro de 2015.

¹¹⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *CEMEPE*. Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>> acessado em 22 de janeiro de 2015.

do trabalho educativo diário junto aos alunos de forma integrada, incorporando ao contexto educativo os cuidados essenciais das crianças.¹¹¹

O responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas municipais de Uberlândia é o núcleo da Secretária Municipal de Educação Especial. Este órgão busca cumprir as exigências de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo o acesso e a permanência com qualidade do aluno na escola regular, por meio da complementação pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado destina-se as crianças com necessidades educacionais especiais sejam elas de ordem intelectual, física, mental ou sensorial, cabe ao NADH promover cursos de formação continuada e contínua através de projetos, estudos, pesquisas e intervenções no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais, para que o atendimento ocorra de forma a promover a inclusão dessas crianças, combatendo qualquer tipo de prejuízo na aplicação dos serviços.

O NADH desenvolve os seguintes projetos: psicomotricidade na educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atividade física e iniciação esportiva aos alunos com deficiência da rede municipal de ensino, construção de práticas inclusivas no contexto da sala comum, salas de recursos multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado, entre outros, com o intuito de atender as crianças com necessidades especiais com qualidade e possibilitar ao profissional da educação técnicas de trabalho na sua área.¹¹²

Foi traçado o perfil da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e seus núcleos que atuam na rede de ensino do Município observando como tem sido atendida a demanda de alunos, tendo como base as informações do Banco de dados integrados da Prefeitura Municipal de Uberlândia, disponibilizado pela Secretaria de planejamento Urbano, que tem como ano base 2012. Vamos traçar agora, alguns apontamentos a partir da tabela abaixo:

¹¹¹ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Núcleo das Infâncias* – Disponível em <<http://nucleodasinfancias.blogspot.com.br/p/nucleo-das-infancias.html>> Acessado em 22 de janeiro de 2015.

¹¹² Cf. Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas (NADH) no site da prefeitura de Uberlândia. Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=cemepe&pg=1010>> Acessado em 22 de janeiro de 2015.

Tabela 2

Quadro geral da rede de ensino em Uberlândia								
Modalidade	Capacidade Instalada							
	Municipal		Estadual		Federal		Particular	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Nº Escolas	107	112	68	68	3	3	136	136
Educação Infantil	13.835	15.666	0	0	150	149	6.975	7.383
Ensino Fundamental	35.413	34.798	31.687	30.773	676	687	11.174	11.379
Ensino Médio	0	0	20.577	20.409	631	281	8.572	4.338
Ensino Especial	1.318	1.353	552	573	18	18	243	255
Jovens e Adultos	1.963	1.899	6.809	6.564	59	71	1.092	681
Profissional	0	0	258	0	502	451	4.008	4.061
Ensino Superior	0		0	0		20.552		
Total (alunos)	52.529	53.716	59.883	58.319	2.039	22.209		
Fonte: Secretaria Municipal de Educação / 40ª Superintendência Regional de Ensino								

O número total de alunos matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2012 foi de 53.716, sendo que desse total no quadro geral da rede de ensino municipal, 15.666 alunos foram da educação infantil, e ainda desse total 1.353 eram alunos do ensino especial, conforme tabela 2, sendo que a tabela não apresenta registro de ensino especial na zona rural.

Analisando estes números dentro do próprio ano de 2012, se compararmos a porcentagem de alunos matriculados na modalidade de Educação Especial com a quantidade de todos os alunos matriculados é de 2,51 %: é um percentual pequeno frente à demanda. Por outro lado, os dados não especificam se esses alunos estão no ensino infantil ou fundamental, então se compararmos em relação ao número de matrículas do ensino infantil chegaremos a 29,16 %, o que seria um número mais aceito para uma política de inclusão.

Fazendo a mesma comparação entre os anos de 2010, 2011 e 2012, levando em conta dados da tabela abaixo:

Tabela 3

Ensino Urbano Número de Alunos				
Anos	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação Especial	EJA (Ed. Jovens e Adultos)
2007	10.057	38.739	-	3.750
2008	11.197	36.019	922	3.556
2009	13.006	35.880	895	3.365
2010	13.371	32.303	1.125	2.383
2011	13.835	35.413	1.318	1.963
2012	15.666	34.798	1.353	1.899

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / 40ª Superintendência Regional de Ensino

Evolução do Ensino Urbano					
Conjuntos	Anos				
	2008	2009	2010	2011	2012
Escolas	90	93	94	94	112
Alunos	47.549	54.140	48.936	48.755	53.716

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / 40ª Superintendência Regional de Ensino

Com relação ao número total de alunos matriculados de 2010 para 2011, tivemos um aumento de 11,77%. Porém, de 2011 para 2012 é de 2,31%, o que significa que no período de 2010 a 2012 tivemos um aumento de 14,08 %. Se desenvolvermos este mesmo raciocínio para a educação infantil chegou a uma queda de 1,18% de 2010 para 2011 e um aumento de 2,54 de 2011 para 2012. Assim, com relação a educação infantil, tivemos no período de 2010 a 2012 um aumento de 1,36%. Já fazendo os mesmos cálculos para a educação especial constatamos um aumento de apenas 0,17% de 2010 para 2011 e não houve modificação e 2011 para 2012, o que significa que no período de 2010 a 2012 em educação especial tivemos um aumento de apenas 0,17.

Podemos perceber que há uma grande diferença ainda no número de matrículas de crianças que necessitam de atendimento educacional especializado em relação ao total da demanda, o que revela que ainda estamos no processo de implantação da inclusão e que há muito a ser feito, como mostra uma reportagem do jornal correio de Uberlândia publicada em primeiro de junho de 2014.

A reportagem demonstra as barreiras ainda enfrentadas por Uberlândia em relação à educação inclusiva, e traz dados interessantes mostrando que, dos 2.515 alunos com deficiência matriculados nas escolas de Uberlândia, segundo o Censo Escolar de 2013, 2.290

estão no ensino regular, o que significa que, em tese, fazem parte da educação inclusiva, os outros 225 frequentam exclusivamente as escolas especiais: o Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEU) e a Escola Estadual Novo Horizonte. Já a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) atende 340 pessoas, das quais 34 também estão nas escolas regulares. O que significa que de 100% dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados 22,46 % estão em escolas especiais, o que mostra o grande peso dessas instituições.

Na sequência, a reportagem mostra a falta de preparo da rede para receber essas pessoas com necessidades especiais: a falta de estruturas física, didática e pedagógica, que de alguma forma reforça o argumento de que a transferência de responsabilidade do estado deva ser mesmo para as instituições privadas sem fins lucrativos. A coordenadora geral do SindUTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), da cidade naquele momento, Elaine Cristina Ribeiro, declarava que “O pessoal não foi *treinado* para lidar com esses alunos, os prédios não estão adaptados, muitos não têm rampas nem banheiros adequados”. E a própria diretora educacional da superintendência, Onília de Oliveira, na época da reportagem, reconhece que “ainda falta acessibilidade nas escolas”¹¹³.

Na entrevista que realizei com a professora da rede de ensino, que consta no Anexo I, na sua perspectiva de professora atuante traz algumas observações que mostram como se dá essa relação aluno x escola, professor x aluno e aluno x aluno. Ela diz ser complicado exigir de um professor de classe regular, uma prática que contemple cada aluno na sua individualidade “estamos falando de 29 crianças em sala”¹¹⁴, pois cada um é um sujeito que percebe o mundo de maneira diferente, seja pelo contexto social, seja pela cognição, em outros termos. O que podemos entender na fala da profissional é que exigir da escola respeitar as diferenças individuais, as especificidades de cada pessoa vai contra o modelo escola que temos, porque estamos falando de uma escola homogeneizadora criada para disciplinar e tolher as diferenças, trata-se de um conceito de escola que nasceu para excluir e combater as diferenças e os diferentes, ou características que veem no decorrer do tempo sendo transferidas por gerações envolvendo questões políticas, econômicas e sociais. Resumindo uma escola feita para controlar e moldar o indivíduo para a sociedade, o modelo de escola que temos atual, não é a instituição que procura atender os anseios do estudante, no caso estudado

¹¹³ Cf. Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia, publicada em 1 de junho de 2014. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/educacao-inclusiva-em-uberlandia-ainda-enfrenta-barreiras-diariamente/>> Acessado 16 de janeiro de 2015.

¹¹⁴ Cf. Fala da professora da rede de ensino municipal. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2015, constando em anexo I.

da criança com Síndrome de Down, é esta que tem que se adequar aos padrões impostos pela instituição escola, dentro de uma relação de poder.

Como mediadora do AEE, ela observa que no ensino regular os professores, diretores, laboratoristas, bibliotecários, ASGs e outros profissionais que lidam com essas crianças, precisam entender melhor seu papel como profissionais da educação inclusiva e buscar conhecimentos, se empenhar em fazer cursos, pois essas crianças são fatos no nosso cotidiano como profissionais e como seres humanos.

Com relação ao AEE ela entende que “a prefeitura tem uma normatização desenvolvida para atender a legislação no que diz respeito à educação inclusiva”. Relata ainda que “a estudos mensais no CEMEPE coordenadores pelo NADH que é o órgão responsável por coordenar e supervisionar o trabalho da educação especial em Uberlândia”¹¹⁵.

Já a outra professora entrevistada, que consta no Anexo II, acredita que há um longo caminho ainda a ser percorrido. Apesar dos avanços na legislação, ela ainda consegue identificar resistência nas escolas por parte de “professores tradicionais”. Mesmo “acompanhando o trabalho efetivo do estado e município no sentido de preparar equipes de professores, educadores e cuidadores para o atendimento, visando um olhar de mudanças”, podemos perceber em sua fala a necessidade de mudança não só estrutural, mas como ela diz: “transformação no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, necessidades, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais”¹¹⁶.

Isso fica mais claro quando ela é questionada com relação à educação precoce, e responde que “o município tem condições de estruturar para o atendimento, porém exige um pouco mais de atenção, visto que o quadro de profissionais exige acompanhamento de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e professores. E sabemos que atualmente não há”¹¹⁷. Estrutura, esta, que existe na APAE e que nos remete novamente à negligência por parte do governo, e designação dessa demanda para as escolas especiais, que reafirmam sua importância dentro do sistema educacional atual, que mesmo num discurso inclusionista, ainda está carregado de tradições e práticas integralistas.

Podemos concluir com relação à rede Municipal de Educação Infantil e à política de inclusão educacional, que a Prefeitura de Uberlândia tem buscado desenvolver essa política, mas a questão não passa só por normatização, leis e implementações. A questão é mais e

¹¹⁵ Cf. Fala da professora da rede de ensino municipal. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2015, constando em anexo I.

¹¹⁶ Cf. Fala da professora da rede de ensino municipal e Supervisora. Entrevista realizada em 20 de janeiro de 2015, constando em anexo II.

¹¹⁷ Idem, 2015, Anexo II.

profunda envolve muito investimento político, teórico e financeiro, além de somente ter uma estrutura física boa, que no caso ainda não temos na maioria das escolas, traz questões políticas, sociais e econômicas, e também que é preciso investir no ser humano, na mudança de pensamento, de cultura, de olhar sobre o próximo, os paradigmas ainda estão presentes à sombra de um passado que ainda se faz presente. É necessário uma união de todos para que ocorra a inclusão social/educacional, porque todos fazemos parte dela.

CONCLUSÃO

A inquietação inicial desta pesquisa foi a percepção atual das políticas educacionais no que tange ao desenvolvimento e ao acolhimento da criança com síndrome de Down, a partir das políticas de inclusão social. Através de um olhar histórico sobre o tema, enfoquei as definições da Síndrome de Down, suas características, como ela tem sido diagnosticada. Na sua definição, contrastamos tempos históricos desde o século XIX até a sua reconceitualização no século XX, considerando os paradigmas que têm orientado as ações de exclusão/inclusão dessas crianças no ambiente escolar. Na análise diacrônica desse processo, levamos em consideração as lutas sociais pelos seus direitos civis, consolidados na legislação atual. Identificamos que na legislação não é adotada o termo “Síndrome de Down”, e o lugar reivindicado para essa criança é aquele que a Lei reconhece como sendo o do “Deficiente Intelectual.”

Nessa perspectiva, desenvolvi os questionamentos do lugar social da criança com Síndrome de Down nas atuais políticas de inclusão social no Brasil, procurando reconhecer as representações sociais sobre a temática no tempo, através do método regressivo de Bloch, buscando pensar a historicidade do lugar social da criança com Síndrome de Down, desde o presente. Para tanto, procurei acompanhar as modificações ocorridas nas últimas décadas nas políticas de inclusão, através da legislação vigente, reivindicando o olhar do historiador, também dialogando com outras áreas de estudos, numa abordagem interdisciplinar.

Os resultados do esforço dessa pesquisa foram apresentados em três capítulos, chegamos ao entendimento que na atual conjuntura, nos aproximamos de um discurso inclusionista e de uma prática integralista. Ou seja, tem-se defendido um modelo de educação que reconhece a necessidade de construir sistemas regulares de ensino inclusivos sem, no entanto, abrir mão do atendimento educacional especializado: resiste uma realidade educacional excludente na escola regular ao lado de um esforço da educação especial, como por exemplo, a educação precoce que é feita majoritariamente pelas APAES.

Com as modificações recentes na legislação, se comparado com outras realidades, tal modelo necessita ser ajustado como parte de um processo histórico de transformação. No presente, há resquícios de um passado que busca sobreviver, colocando em foco o debate sobre a relação atual entre escola especial x escola comum; indivíduo x sociedade; inclusão x exclusão. São disputas que ainda forjam a construção social do ambiente escolar, nas relações e representações sociais. Em sua condição atual, frente a essa política de inclusão social, as escolas regulares de ensino ainda necessitam de modificações estruturais e mentais, o que nos

leva a reconhecer que, na situação atual, o trabalho realizado pelas instituições filantrópicas é de grande importância no atendimento da criança com Síndrome de Down – principalmente quando se trata da Educação precoce. Embora a rede Municipal de Ensino desenvolva essa política, ainda delega à escola especial esse atendimento, o que reforça o paradigma da integração, que na verdade parece constituir uma segregação mascarada.

Esta pesquisa representa um olhar sobre a criança com Síndrome de Down dentre outros possíveis para esta temática, o que nos mostra que não há uma história única. Os resultados apontam para pelo menos duas possibilidades de aprofundamento da pesquisa: estudos comparativos de casos específicos de Atendimento Educacional da Criança com Síndrome de Down (já que este estudo privilegiou a pesquisa bibliográfica) ou a abordagem das formas de acolhimento e de representação da criança com Síndrome de Down em outros tempos e espaços, através de outras fontes históricas.

REFERÊNCIAS

a) ENTREVISTAS

VISO, Cristina G. P. Entrevista concedida a Lucas R. Paniago. Professora da rede Municipal de ensino. Uberlândia. 19 de janeiro de 2015.

SANTOS, Aparecida do Carmo. Entrevista concedida a Lucas R. Paniago. Professora da rede Municipal de Ensino e Supervisora da SEE/MG. Uberlândia, 20 de janeiro de 2015.

b) BIBLIOGRAFIA

ANHÃO, Patrícia Páfaró Gomes. *O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pós-graduação em saúde na comunidade, 2009. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde-28102009-151637/pt-br.php>> Acessado em 18 de Janeiro de 2015.

APAE. *Educação precoce*. Disponível em <www.uberlandia.apaebrasil.org.br> acessado em 18 de Janeiro de 2015.

APAE. *Educação Precoce*. Disponível em: <<http://uberlandia.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=12103>> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

APAE. *Estatuto da APAE UBERLÂNDIA*. Disponível em <www.uberlandia.apaebrasil.org.br> acessado em 18 de Janeiro de 2015.

APAE. *História da APAE* – Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>> Acessado em 18 de Dezembro de 2014.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.4, n.10, jul /dez, 2013 - Professora da Universidade de Goiás. Disponível em <http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos_ler.php?id=5&edicao=2&autor=5> Acessado em 30 de outubro de 2014.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. Inclusão Escolar: conceitualização e análise de algumas propostas a ela inerentes. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006. p. 94. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/76>> Acessado em 12 de dezembro de 2014.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar em Revista*. [online]. 1996, n.12. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40601996000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em 06 de janeiro de 2015.

BOLSANELLO, Maria Augusta. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21052007-151917/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67) Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6571, de setembro de 2008. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.571-2008?OpenDocument> Acessado em 16 de dezembro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acessado em 16 de dezembro de 2014.

BRASIL. Lei 3.071/1916 (lei ordinária) 01/01/1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil - Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

BRASIL. Lei 4.024/1961 (lei ordinária) 20/12/1961. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument> Acessado em 19 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [recurso eletrônico]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

BRASIL. Lei nº 5692/71 – Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acessado 22 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815> Acessado em 02 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da História: novas perspectivas*. (org.); trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP. 1992.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARLOS BARBOSA-APAEABRASIL. *Histórico – Movimento Apaeano no Brasil*. Disponível em <<http://carlosbarbosa.apaebrasil.org.br/>> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

CUNNINGHAM, C. apud DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, (Dissertação de Mestrado).

DECHICHI, Claudia. *Aspectos Históricos do Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil*. Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado Unidade II – Princípios e Fundamentos da Educação Especial, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, 2011.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientia e studia*. [online]. 2008, vol.6, n.2. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11129>> Acessado em 10 de janeiro de 2015.

DEZOTTI, Mariângela Carvalho. *Indivíduo com Síndrome de Down: história, legislação e identidade*. São Paulo, s.n., 2011, (Dissertação de Mestrado).

DOS ANJOS, Isa Regina Santos. O atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde. Ano 5, Volume 9, jan-jun de 2011. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf> Acessado em 12 de janeiro de 2015.

DOSSE, François. A história em Migalhas: dos “Annales” à “Nova História”. Dulce da Silva Ramos (Trad.). São Paulo: Ensaios; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DOWN, Langdon, J. Observations on an ethnic classification of idiots. *Clinical Lecture Reports*, London Hospital 3, 1866, pp. 259–262.

DUNN, P. M. DrLangdon Down (1828-1896) and 'mongolism'. *Archives of Disease in Childhood*, University of Bristol, 1991. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1590233/pdf/archdisch00892-0077.pdf>> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

FERREIRA, Juliene Madureira, VECTORE, Célia e DECHICHI Claudia. *Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno no AEE*. Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, Uberlândia, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext> Acessado em 10 de dezembro de 2014.

FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. *O que é Síndrome de Down* - Disponível em: <www.fsdwn.org.br/sobre-a-sindrome-de-down>. Acessado em 25 de outubro de 2014.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade*. [online]. 2008, vol.29, n.102. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003> Acessado em 03 de fevereiro de 2015.

HADDAD, Fernando. Entrevista concedida à *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, (p. 134-146). Disponível em <http://www.titosenfaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Koselleck.pdf> Acessado em 01 de fev. 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. Prefácio a BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEAL, Leonardo. *APAES fazem mobilização contra risco de fechamento, após alteração no projeto de lei*. Jornal correio de Uberlândia, publicado em 14 de setembro de 2013. Disponível em

<<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/apaes-fazem-mobilizacao-contr-risco-de-fechamento-apos-alteracao-no-projeto-de-lei/>> Acesso em 18 de janeiro de 2015.

LEJEUNE, Jerome. *Down Syndrome*. Disponível em <<http://www.fondationlejeune.org/en/trisomy>> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

LUIZ, Flavia Mendonça Rosa et al. Inclusão de Crianças com Síndrome de Down. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, out./dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>> Acessado 17 de janeiro de 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira and D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde sociedade*. [online]. 2011, vol.20, n.2. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci_arttext> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acessado em 10 de janeiro de 2015.

NOGUEIRA, Daniela. *APAE de Uberlândia tem lista de espera para atendimento com 159 nomes*. Jornal Correio de Uberlândia, publicado em 2 de junho de 2013. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/apae-de-uberlandia-tem-lista-de-espera-para-atendimento-com-159-nomes/>> Acesso em 18 de janeiro de 2015.

OLIVEIRA, Gisele Santos de & GOMES, Meire. *História da síndrome de Down* – Disponível em: <<http://espacodown.wordpress.com/historia-da-sindrome-de-down/Projeto-Gama-Down-ASD/RN>> Acessado em 27 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicologia da educação*. [online]. 2008, n.27, p. 53. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>> Acessado em 05 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. Inclusão escolar e as políticas educacionais. *Revista interfaces*. Suzano - ano 5 nº 4, p. 56, Abr. 2013. Disponível em <<http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/edicao-4/artigo-5.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *CEMEPE* - Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>> acessado em 22 de janeiro de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Histórico CME* – Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=462>> acessado em 22 de janeiro de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Núcleo das Infâncias* – Disponível em <<http://nucleodasinfancias.blogspot.com.br/p/nucleo-das-infancias.html>> Acessado em 22 de janeiro de 2015.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe Média e Escola Capitalista. *Crítica Marxista*. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-saes.pdf> Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Secretaria da educação especial- Ministério da educação - Out/2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2014.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 07 de janeiro de 2015.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. [slides]. Disponível em <<http://www.schwartzman.com.br/php/>> Acessado em 15 de Janeiro de 2015.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. *'Usos do Passado'*. Anais do XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

STELLIN, Regina Maria Ramos et.al. Infância e normatização: lugar de criança e o discurso social da inclusão e exclusão. *Estilos clínicos*. v.14, n.26 São Paulo, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>> Acessado em 23 de outubro de 2014.

TRAVASSOS-RODRIGUEZ, Fernanda e FERES-CARNEIRO, Terezinha. Os bebês com síndrome de Down e seus pais: novas propostas para intervenção. *Estudos de psicologia* [online]. 2012, vol.29. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000500019&script=sci_abstract&tlng=es> Acessado em 10 de Dezembro de 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas Especiais*, 1994, Salamanca, Espanha. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. UNESCO 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessado em 25 de outubro de 2014.

VARELLA, Dráuzio. *Síndrome de Down: Clínica Geral Criança*. [Online]. Disponível em: <[drauziovarella.com. br/crianca2/sindromededown](http://drauziovarella.com.br/crianca2/sindromededown)> Acesso em 23 de outubro 2014.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
GRADUANDO: LUCAS RODRIGUES PANIAGO
QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA
CIDADE DE UBERLÂNDIA

Meu nome é Lucas e sou aluno da graduação em história da UFU-MG, estou desenvolvendo uma pesquisa que resultará na minha monografia de conclusão de curso, com o seguinte tema: *O lugar da criança com Síndrome de Down nas políticas de Inclusão Social no Brasil, sob a perspectiva da educação.*

Lembro que as respostas de cada participante serão tratadas de forma respeitosa, e irão integrar o texto da minha pesquisa, que resultará na escrita da monografia de conclusão de curso.

Caso você tenha o interesse de participar desta pesquisa, por favor, preencha o questionário a seguir e ao final assine autorizando a publicação de suas respostas.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valorosa colaboração!

Questionário.

1. Qual seu nome completo e sua formação acadêmica?

Meu nome é Cristina Garcia Palhares Viso. Sou graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-graduada em arte terapia pela Universidade Cândido Mendes.

2. Qual sua função na rede de ensino em Uberlândia, e como ela esta relacionada com a educação inclusiva?

Sou arte educadora e arte terapeuta. Na arte educação ensino para classe comum onde existem alunos com necessidades especiais. Na arte terapia atendo no AEE (atendimento educacional especializado) uma vez por semana nos turnos manhã e tarde, criança com necessidades especiais.

3. Qual sua percepção com relação às praticas pedagógicas desenvolvidas na educação inclusiva, e como você avalia a relação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família?

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação inclusiva sempre precisam estar relacionadas ao respeito às diferenças. Eu penso que a inclusão parte deste princípio. É complicado exigir de um professor de classe regular, uma prática que contemple cada aluno em sua individualidade (estamos falando de 29 crianças em sala), pois cada um é um sujeito que percebe o mundo de maneira diferente, seja pelo contexto social, seja pela cognição. Porém é natural que o professor desenvolva alternativas que podem facilitar esse acesso com ajuda de profissionais especializados para desenvolver esta função.

Quando o professor entende essa peculiaridade no lidar com crianças com necessidades especiais, ele motiva também seus alunos com seu exemplo. Respeitando as necessidades especiais de cada um ele influenciará as crianças ditas “normais” a fazerem o mesmo com seus colegas.

Já a relação família escola é um pouco mais complicada. Digo isto, pois são poucas as famílias que realmente estão envolvidas com a educação de seus filhos. Quando a família se envolve, algo tremendo acontece. A criança realmente se desenvolve. Esta fala eu digo para todos os tipos de crianças.

4. Qual sua visão com relação aos profissionais que atuam na educação inclusiva, tanto no AEE, quanto os professores nas salas de ensino regular. Estão preparados para receber a criança com necessidades educacionais especiais?

Acho “preparado” um termo “Acabado ou Completo”. No AEE, não digo “preparado”, mas “buscando preparação continuamente”. Preparado significa dizer que entendemos de fato todos os alunos que chegam para serem atendidos. Na verdade aprendemos cada dia sobre uma síndrome ou uma

deficiência à medida que esses alunos chegam ao atendimento e começamos diagnosticá-los. Sempre há algo novo a se aprender. Embora exista o conhecimento teórico das deficiências, a prática revela outro lado que necessita de pesquisa, amor e compromisso.

No ensino regular, os professores, diretores, laboratoristas, bibliotecários, ASGs e outros profissionais que lidam com essas crianças, precisam entender melhor seu papel como profissionais da educação inclusiva e buscar conhecimentos, se empenhar em fazer cursos, pois essas crianças são fatos em nosso cotidiano como profissionais e como seres humanos.

5. Com relação ao ensino regular, a inclusão social/educacional tem obedecido ao que rege a legislação? A escola possui infraestrutura e corpo docente que atendem as necessidades das crianças com necessidades especiais?

A prefeitura tem uma normatização desenvolvida para atender a legislação no que diz respeito à educação inclusiva. O ano passado eu fui uma das participantes para a modificação da normatização para quadro de pessoal que já está em vigor a partir deste ano. Particularmente eu acho que realmente obedece a legislação. Como temos uma normatização para o funcionamento do AEE, todas as escolas municipais de Uberlândia seguem essa normatização e a minha é uma delas. O AEE, por exemplo, em minha escola iniciou-se em 2013. Para ter AEE, precisávamos de uma sala multifuncional para o atendimento individual. Os recursos para esse atendimento só são enviados pelo MEC quando a escola está estruturada para recebê-los, se não tiver não recebemos. Contamos hoje com uma sala multifuncional, com salas onde foram ampliadas as portas com recursos para acessibilidade, na sala multifuncional possuímos computadores de mesa, notebooks, jogos pedagógicos, materiais diversos respeitando as necessidades de cada criança que atendemos.

À medida que as crianças chegam existe uma preocupação em adaptar o ambiente já que a escola não foi construída pensando que receberia essas crianças. Penso que como isso é uma realidade na prefeitura, algo que já tem uma história na prefeitura, os novos prédios já tem a preocupação de serem feitos para o atendimento dessas crianças.

No AEE contamos com 5 profissionais na escola. Arte Terapeuta (EU), Psicomotricista, Psicopedagoga, e uma professora auxiliar para uma criança autista e a pedagoga responsável em nos orientar. Ainda não temos intérpretes e outros profissionais, pois ainda não temos essas crianças. Penso que à medida que forem chegando às crianças, esses outros profissionais serão enviados.

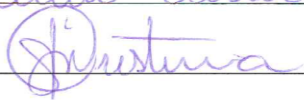
Temos estudos mensais no CEMEPE coordenados pelo NADH que é o órgão responsável por coordenar e supervisionar o trabalho da educação especial em Uberlândia. Estudamos as deficiências... como lidar com elas e outros estudos.

6. A rede municipal de ensino possui estrutura para atender as crianças de 0 a 3 anos com necessidades especiais, desenvolvendo a chamada “Educação Precoce”?

Pela normativa, existem profissionais para atendimento dessas crianças. Porém as escolas que atendem eu não sei te orientar. Seria interessante procurar Marta que é a responsável pelo NADH. Ela sabe exatamente a escola e os profissionais que atendem lá. Você busca por CEMEPE/NADH – Marta.

Autorização de publicação:

Eu Cristina Garcia Palhares Riso autorizo a
publicação dessa entrevista.

Assinatura: 

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
GRADUANDO: LUCAS RODRIGUES PANIAGO
QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA
CIDADE DE UBERLÂNDIA

Meu nome é Lucas e sou aluno da graduação em história da UFU-MG, estou desenvolvendo uma pesquisa que resultará na minha monografia de conclusão de curso, com o seguinte tema: *O lugar da criança com Síndrome de Down nas políticas de Inclusão Social no Brasil, sob a perspectiva da educação.*

Lembro que as respostas de cada participante serão tratadas de forma respeitosa, e irão integrar o texto da minha pesquisa, que resultará na escrita da monografia de conclusão de curso.

Caso você tenha o interesse de participar desta pesquisa, por favor, preencha o questionário a seguir e ao final assine autorizando a publicação de suas respostas.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valorosa colaboração!

Questionário.

1. Qual seu nome completo e sua formação acadêmica?

Meu nome é Aparecida do Carmo Santos, Pedagoga, Pós-graduada em Educação Especial, Psicopedagogia, Tecnologias Educacionais e Docência na Diversidade. cursando Especialização em Coordenação Pedagógica.

2. Qual sua função na rede de ensino em Uberlândia, e como ela está relacionada com a educação inclusiva?

Atuo como professora no município. Programa Educação Infantil e Supervisora EEB Anos Iniciais SEE/MG. Atualmente as escolas estão se organizando para receber bem todos os alunos em sua diversidade. As escolas que atuo ainda não estão com acessibilidade, mas já possuem atendimentos de apoio e AEE para os alunos com deficiência. Há ainda dificuldades em acolhê-los por parte de alguns professores mais tradicionais e que ainda não estão comprometidos com o trabalho inclusivo. Estou diretamente ligada à inclusão por acreditar em novas possibilidades e em uma nova era. Onde todos possuem o direito de estar em qualquer lugar. E nós profissionais da educação precisamos resignificar nossa prática, nosso trabalho, mediando e viabilizando oportunidade de transformação para todo cidadão.

3. Qual sua percepção com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação inclusiva, e como você avalia a relação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família?

A proposta pedagógica na escola inclusiva parte do aluno em si e de suas possibilidades, como o centro da ação educativa. O processo pedagógico em si é construído a partir do que o aluno já consegue fazer. As atividades devem partir das experiências positivas dos alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por ele atribuídos. Nesse sentido, há necessidade da participação da família nesse processo que informa ao professor gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno possui. A família está exercendo o seu direito junto à escola, de participar e de valorizar o trabalho em parceria. Porém, há pais omissos, que transferem a responsabilidade aos professores e outros bastantes ansiosos. Essa é uma tarefa coletiva realizada tanto pelo professor do ensino comum como pelo professor do ensino especial ou AEE, supervisores, diretores, enfim de todos os trabalhadores da escola. A relação professor aluno conta com a mediação e interação de cada indivíduo. Há dificuldades em relação a professores mais tradicionais, porém há formação para que o professor tenha conhecimento para trabalhar com o aluno. Atualmente município e o estado estão regulamentando e efetivando ações para que haja acesso e permanência do aluno na escola. Há atendimento do AEE, apoios e cuidadores. Infelizmente ainda não é o ideal, mas já caminhamos bastante. A escola tem sido bem mais acolhedora pronta para atender a família e ouvi-la.

4. Qual sua visão com relação aos profissionais que atuam na educação inclusiva, tanto no AEE, quanto os professores nas salas de ensino regular, estão preparados para receber a criança com necessidades educacionais especiais?

Atualmente, diante a legislação e efetivação da inclusão. Espera-se que todas as escolas sejam inclusivas, até pelo exercício do direito de todos. Temos acompanhando o trabalho efetivo do estado e município no sentido de prepara equipes de professores, educadores e cuidadores para o atendimento, visando um olhar de mudanças, que vem assinalar a necessidade de transformação no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, necessidades, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais. Há dificuldades em relação a professores mais tradicionais, porém há formação para que o professor tenha conhecimento para trabalhar com o aluno.

5. Com relação ao ensino regular a inclusão social/educacional tem obedecido ao que rege a legislação? A escola possui infraestrutura e corpo docente que atendem as necessidades das crianças com necessidades especiais?

As escolas devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários. É importante esclarecer que a inclusão é direito de todos. E esse direito está pautado na legislação, políticas nacionais. Mas, sem dúvida há uma longa caminhada para que de fato todo direito seja respeitado. As ações precisam ser repensadas, os profissionais da educação, gestores, administradores e autoridades precisam efetivar as políticas para que os espaços educacional e social sejam de qualidade.

6. A rede municipal de ensino possui estrutura para atender as crianças de 0 a 3 anos com necessidades especiais, desenvolvendo a chamada “Educação Precoce”?

Em relação à educação precoce, o município tem condições de estruturar para o atendimento, porém exige um pouco mais de atenção visto que o quadro de profissionais exige acompanhamento de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e professores. E sabemos que atualmente não há.

Autorização de publicação:

Eu, Aparecida do Carmo Santos, autorizo a publicação dessa entrevista

Assinatura:

Aparecida do Carmo Santos