

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

The Inclusion of Children with Down Syndrome in Education Childhood: Challenges and Possibilities

Elisalma de Matos Reis¹

 <https://orcid.org/0009-0003-3513-6776>

Marielza da Silva Silveira²

 <https://orcid.org/0009-0000-4067-4577>

Odimar Lorenset³

 <https://orcid.org/0000-0003-2399-7117>

RESUMO

No presente artigo objetiva-se analisar os desafios e as possibilidades da inclusão da criança com Síndrome de Down (SD) no espaço da Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva e como garantia dos direitos das crianças. Como técnica de levantamento de dados, optou-se pela aplicação de questionários aos professores que cuidam e educam crianças com SD em classes regulares, particularizando os aspectos físico, social, cognitivo e psicológico definidos na legislação brasileira como dimensões fundamentais do desenvolvimento integral humano. Em síntese, com o estudo constata-se que os desafios de incluir uma criança com SD na Educação Infantil se devem às especificidades da síndrome e principalmente às escassas condições materiais e à falta de uma melhor organização pedagógica para atender adequadamente as crianças com SD junto às demais crianças. Ainda assim, os professores têm claro que é possível incluir as crianças com SD nas instituições de Educação Infantil e, nesse espaço, garantir-lhes uma educação fundada nos direitos fundamentais e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Educação Infantil. Inclusão.

164

¹ Pesquisadora. Acadêmica da Especialização em Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Diamantina, Brasil. E-mail: elisalmamatos@gmail.com

² Pesquisadora. Acadêmica da Especialização em Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Diamantina, Brasil. E-mail: marielzasilveira@hotmail.com

³ Doutorando do PPGE UDESC e Mestre em Educação pela UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. E-mail: odimlor@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to analyze the challenges and possibilities of inclusion of children with Down Syndrome (DS) in Early Childhood Education from the perspective of inclusive education and as a guarantee of children's rights. As data collection technique, it was decided to apply questionnaires to teachers who care for and educate children with DS in regular classes, particularizing the physical, social, cognitive and psychological aspects defined in Brazilian legislation as fundamental dimensions of integral human development. Summarizing, the study has shown that the challenges of including a child with DS in Early Childhood Education are due to the very complexity of the syndrome and mainly to the scarce material conditions and the lack of a better pedagogical organization to adequately care for children with DS along with other children. Even so, teachers are clear that it is possible to include children with DS in Early Childhood Education institutions and, in this space, guarantee them an education based on fundamental rights and the rights of learning and development.

Keywords: Down Syndrome. Childhood Education. Inclusion.

Introdução

O presente artigo apresenta como temática “a inclusão da criança com Síndrome de Down (SD) na Educação Infantil”, orientando-se pela perspectiva da educação inclusiva e pela garantia dos direitos da criança. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os desafios e as possibilidades da inclusão da criança com SD na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos fundamentais (BRASIL, 1990) e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme descritos no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), respectivamente.

Afirma-se de imediato que criar uma cultura inclusiva é valorizar a diversidade, respeitando as diferenças individuais, considerando o ritmo próprio de cada indivíduo e potencializando suas habilidades (MANTOAN, 2003), sempre na perspectiva de que sejam reconhecidos e garantidos os direitos fundamentais das crianças – saúde, vida, educação, lazer, dignidade e outros (BRASIL, 1990) e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Compreende-se, nesse sentido, que a prática da inclusão leva as crianças e os adolescentes, bem como os jovens e os adultos, a aprender a conviver com a diversidade, adquirindo experiências que conferem suporte ao enfrentamento do preconceito e a uma vida com justiça social.

Assim, a educação inclusiva requer que todas as crianças sejam tratadas de forma a priorizar uma educação em que as deficiências sejam vistas como parte das diferenças e não como uma barreira para a inclusão (MANTOAN, 2003). Todavia, para que haja inclusão nos espaços educativos é necessário que as mudanças sejam assumidas e feitas por todos, e é importante que tanto a estrutura física quanto a formação e o comportamento profissional dos educadores e dos demais profissionais sejam (re)pensados dentro do paradigma da inclusão.

Nesta perspectiva, procura-se responder ao seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as possibilidades de incluir e garantir os direitos das crianças com SD no espaço da Educação Infantil? Entendendo que no espaço educacional as crianças aprendem a lidar com as dificuldades, os obstáculos, as limitações e as diferenças, considera-se que cuidar e educar na perspectiva da inclusão compreende uma árdua tarefa nas instituições educativas, sendo necessário, repetidamente, reafirmar que todos os seres têm direitos iguais, direitos à educação de qualidade socialmente referenciada, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

A abordagem do problema da pesquisa é classificada como do tipo qualitativa e a dos objetivos é do tipo descritiva (GIL, 2009). Como técnica de levantamento de dados, a pesquisa contou com a aplicação de questionários aos professores que cuidam e educam crianças com SD junto à outras em classes regulares, a fim de levantar os desafios e as possibilidades de inclusão dessas crianças dentro desta instituição, considerando particularmente as dimensões física, social, cognitiva e psicológica tidas nos documentos oficiais brasileiros como dimensões fundamentais do desenvolvimento integral humano.

Para o direcionamento da composição do artigo, têm-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar o indivíduo com SD a partir de parâmetros oficiais e de fundamentos científicos; situar a Educação Infantil na perspectiva do paradigma da educação inclusiva e dos direitos fundamentais e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e identificar e avaliar os desafios e as possibilidades da inclusão, bem como a garantia dos demais direitos das crianças com SD na Educação Infantil pelas lentes docentes.

O Indivíduo com Síndrome de Down: Conceitos e Características

Entende-se que a SD ou trissomia do cromossomo 21 é uma condição humana geneticamente determinada. A causa da SD foi descoberta em 1958, quase um século após o seu

reconhecimento. A partir dessa descoberta, iniciaram-se os estudos genéticos em busca de uma melhor compreensão dos motivos que levavam a esta alteração, além de pesquisas em busca de uma melhora na qualidade de vida dessas pessoas (BRASIL, 2013; CASARIN, 2007; RUBIM, 2009; SILVA *et al* 2021).

A SD é um problema genético resultante da presença de uma cópia extra do cromossomo 21, que ocorre, aproximadamente, em uma a cada 691 crianças nascidas. (BRASIL, 2013). Geralmente, o ser humano possui 46 cromossomos em cada pilha, 23 deles herdados de cada progenitor. Contudo, devido à cópia extra do cromossomo 21, as pessoas com SD apresentam 47 cromossomos (RUBIM, 2009).

De acordo com o documento intitulado “Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down”:

A primeira descrição clínica foi feita em 1866 pelo médico pediatra inglês John Langdon Down, que trabalhava no Hospital John Hopkins em Londres em uma enfermaria para pessoas com deficiência intelectual, e publicou um estudo descritivo e classificou estes pacientes de acordo com o fenótipo. Descreveu como “idiotia mongólica” aqueles com fissura palpebral oblíqua, nariz plano, baixa estatura e déficit intelectual. (BRASIL, 2013, p. 9-10).

167

Em 1866, segundo Casarin (2007, p. 15), John Down descreveu com detalhamento os sinais físicos da síndrome: “[...] cabelo liso e ralo, rosto largo e achatado, sem proeminências, face arredondada, olhos oblíquos, fissuras palpebrais estreitas, lábios grandes e grossos, com fissuras transversais, nariz pequeno, pele com pouca elasticidade, parecendo ser grande demais para o corpo [...]”.

Ainda hoje, o diagnóstico da SD tem como base o reconhecimento de características físicas. Sobre o diagnóstico, conforme o documento oficial supracitado, tem-se a seguinte descrição:

O fenótipo da SD se caracteriza principalmente por: pregas palpebrais oblíquas para cima, epicanto (prega cutânea no canto interno do olho), sinófris (união das sobrancelhas), base nasal plana, face aplanada, protusão lingual, palato ogival (alto), orelhas de implantação baixa, pavilhão auricular pequeno, cabelo fino, clinodactilia do 5º dedo da mão (5º dedo curvo), braquidactilia (dedos curtos), afastamento entre o 1º e o 2º dedos do pé, pé plano, prega simiesca (prega palmar única transversa), hipotonia, frouxidão ligamentar, excesso de tecido adiposo no dorso do pescoço, retrognatia, diástase (afastamento) dos músculos dos retos abdominais e hérnia umbilical. Nem todas essas características precisam estar presentes para se fazer o diagnóstico clínico de SD. Da mesma forma, a presença isolada de uma dessas características não configura o diagnóstico, visto que 5% da população podem apresentar algum desses sinais. (BRASIL, 2013, p. 15-16).

De maneira a orientar o tratamento e indicar formas de inserção dessas pessoas na sociedade, Casarin (2007, 25-26) ressalta que:

Algumas alterações físicas causadas pela condição genética podem marcar o início da vida da pessoa com síndrome de Down. Algumas dessas alterações necessitam de correção cirúrgica, submetendo o bebê e os pais ao estresse decorrente dessa situação. A necessidade de estimulação sistemática devido ao atraso no desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-emocional cria uma situação atípica, com várias terapias, que também geram sobrecarga. Soma-se a isso o impacto do diagnóstico que provoca insegurança e instabilidade emocional nos pais nos primeiros meses. A condição de vida de uma pessoa com Síndrome de Down nos primeiros meses ou anos de vida envolve um ambiente de muita expectativa por parte dos pais e, considerando os procedimentos aos quais é submetida, de muito esforço por parte da própria criança.

De tal modo, a SD tem sua apresentação clínica explicada por um desequilíbrio da constituição cromossômica, que pode ocorrer por trissomia livre ou simples, translocação ou mosaicismos (BRASIL, 2013; CASARIN, 2009). A trissomia livre ou simples é a forma mais comum ou frequente da SD. Cerca de noventa e cinco por cento das pessoas com SD nascem com 47 cromossomos, dos quais três completos correspondem ao par 21.

168

Rubim (2009, p. 10-11) também explica que a SD pode ser definida de três formas, quais sejam:

Trissomia 21 (três cromossomos 21, em vez de dois): a maioria das pessoas com a síndrome tem um cromossomo 21 a mais no núcleo de todas as células, ou seja, em vez de dois, possuem três desses cromossomos específicos. Um indivíduo com síndrome de Down possui 47 cromossomos em todas as células, enquanto um indivíduo sem a síndrome possui 46.

Mosaicismos: quando uma parte das células do corpo tem o cromossomo 21 extra, enquanto outras são normais, ou seja, ocorre uma mistura de células trissômicas com células normais.

Translocação: rearranjos entre os cromossomos que se seguem a quebras quando parte de um cromossomo se liga a outra, sendo mais comum ocorrer entre os cromossomos 14 e 21.

O diagnóstico dessa síndrome geralmente é feito durante a gravidez, por meio da realização de alguns exames, como: Ultrassonografia; Translucência nugal; Cordocentese; Amniocentese (BRASIL, 2013). Após o nascimento, o diagnóstico da SD pode ser confirmado com a realização de um exame de sangue.

Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva e dos demais Direitos da Criança

No Brasil, a educação é um direito de todos e tem como fim o pleno desenvolvimento dos sujeitos, o que se estabeleceu na Constituição Federal de 1988 (CF88) (BRASIL, 1988) e, como consequência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Cientes desse direito, as instituições educativas precisam se preparar para vivenciar um percurso educativo (BRASIL, 2017) que favoreça uma educação de qualidade socialmente referenciada e, nesse sentido, devem ser garantidos os direitos fundamentais da criança e os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse compromisso precisa ser assumido, como se afirma na legislação brasileira, desde a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil, ofertada em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos, é uma fase fundamental para todas as crianças, inclusive para aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996; 2008), pois nesses espaços educativos elas podem se desenvolver integralmente em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual (BRASIL, 1996; 2009; 2017).

A legislação brasileira, desde a CF88 (BRASIL, 1988), projeta os ideais de instituições educativas que atendam com primazia as crianças e os adolescentes e lhes possibilite, prioritariamente, a escola pública regular na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos fundamentais e outros direitos, como os de aprendizagem e desenvolvimento.

No ECA, a Lei n. 8.069, de julho de 1990 (BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Em seu Art. 4º, este estatuto estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Na esteira da CF88 e, mais especificamente da LDB96, a DCNEI (2010, p. 18) propõe que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Nesse documento, a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Seguindo essas concepções anunciadas, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma a Educação Infantil como o início do percurso formativo e como importante fundamento do processo educacional. Nesse texto oficial, ainda se tem o cuidado de lembrar que a inserção da criança na Educação Infantil significa uma situação de socialização estruturada, em que o Estado, para além da família, passará a ter novos e específicos deveres com os cuidados e a educação das crianças. Na BNCC (BRASIL, 2017), definem-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (grifos nossos).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), se assume o igual direito de todos à educação, inclusive das crianças

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação. Da leitura desse documento, é possível entender a educação inclusiva como um processo de inclusão de todos nas instituições educativas regulares, independentemente de deficiência. Essa perspectiva da educação inclusiva também visa o enfrentamento ao preconceito, à segregação e à discriminação e, ainda, visa a garantia dos direitos das crianças.

A etapa da Educação Infantil constitui, então, uma das fases de maior importância para o desenvolvimento das crianças, sem perder de vista aqui as crianças que têm algum tipo de deficiência. Ainda é possível dizer que a educação inclusiva praticada nessa primeira etapa é relevante na formação e constituição identitária do indivíduo desde a infância. Silva e Lima (2016) afirmam que a Educação Inclusiva pode ser definida como o acolhimento gerador de condições para que a pessoa com deficiência possa exercer seus direitos no que tange inclusive ao cumprimento da inclusão escolar; isso se refere a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

Nesta direção, Casarin (2007, p. 28) e Silva *et al* (2021) asseveram que no ambiente escolar as consequências da dificuldade cognitiva podem ser diminuídas pela interação social, que aproxima a criança com SD dos colegas e os motiva a auxiliarem-na em suas necessidades específicas. Assim, aponta a autora:

A escola [a instituição educativa] é um ambiente importante na vida da criança, pois nela acontecem, além da aprendizagem formal e o desenvolvimento cognitivo, a socialização e o convívio com diferentes papéis, relações hierárquicas e cultura institucional. É um dos primeiros, geralmente o primeiro, ambiente extrafamiliar onde são experienciadas relações estáveis, que se caracterizam como processos proximais: relações entre pares/alunos e com os professores e outros profissionais da escola. (CASARIN, 2007, p. 48).

Entretanto, esta inclusão da criança com SD só será potente se cada professor entender o seu papel dentro do cenário educacional, sendo mediador ativo na formação de um cidadão (MANTOAN, 2003; LUIZ *et al* 2008). Compete, então, ao professor, ser agente de transformação, ele deverá atuar de forma clara e objetiva, entendendo que para as crianças o seu significado vai muito além de só favorecer conhecimentos, configura-se como um modelo a ser seguido. Acredita-se, então, na potência do professor – mas não exclusivamente e sem condições adequadas – frente às garantias da inclusão e dos direitos das crianças na Educação Infantil, tendo em vista que ele será um importante mediador educativo.

De fato, compete a ele o papel de desenvolver práticas pedagógicas que contribuem para a potencialização de ações que promovem: a interação, o respeito mútuo, o conhecimento da vida escolar, o desenvolvimento físico, social, psicológico, cognitivo e de linguagem. Assim, a criança com a SD, mesmo diante de suas condições específicas, poderá, como as demais crianças, sentir-se incluída e ter seus demais direitos garantidos.

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com SD deve permear situações diversas, considerando a sua integralidade e os seus direitos. Cabe ao professor, então, proporcionar às crianças vivências e experiências diversas que potencializam as suas capacidades sociais, psicológicas, físicas e cognitivas, por meio de arranjos curriculares que tenham como vetores as interações e brincadeiras e envolvem múltiplas linguagens, como: música, dança, artes visuais, literatura, gestos e movimentos, oralidade etc. Essas propostas intencionalmente planejadas farão com que o processo educativo da criança se torne mais significativo e, assim, possa favorecer a sua progressiva constituição humana.

Procedimentos Metodológicos

172

Entende-se que a metodologia diz respeito aos caminhos do pensamento e da ação exercida na abordagem científica, que aqui inclui a classificação da pesquisa, o tipo de levantamento, o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e o tipo de análise.

Nesta pesquisa, a abordagem do problema é classificada como qualitativa e a abordagem dos objetivos é do tipo descritiva. Segundo Minayo e Gomes (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa é aquela que: “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” A abordagem dos objetivos do tipo descritiva caracteriza-se, na opinião de Gil (2009), como aquela que tem como fim a descrição das características de determinado grupo ou fenômeno.

Para o levantamento dos dados, primeiramente, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica nas bases eletrônicas *Scielo*, *Lilacs*, *Google acadêmico*, utilizando-se como descritores as palavras: Síndrome de Down + Educação Infantil + educação inclusiva. Foram excluídos os estudos que não se enquadram na temática e selecionados apenas aqueles que tratavam especificamente do foco da pesquisa anunciada, optando-se ainda por publicações no idioma

português. Segundo Gil (2009), a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim algo que proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Em seguida, a pesquisa contou com a aplicação de questionários (GIL, 2009) aos professores que cuidam e educam crianças com SD nas classes regulares, a fim de levantar os desafios e as possibilidades de inclusão vividas dentro da instituição, considerando, como já dito anteriormente, as dimensões física, social, cognitiva e psicológica dessas crianças. Os questionários foram aplicados a seis professoras desta instituição. O questionário contou com questões fechadas para levantar o perfil das professoras e com questões abertas para levantar as concepções das docentes sobre os desafios e as possibilidades de incluir as crianças com SD na instituição educativa.

Vale lembrar que, de acordo com o protocolo de segurança proveniente da pandemia do Coronavírus, os questionários foram entregues em horários e dias diferentes, utilizando como instrumentos de proteção máscaras e álcool gel. As questões foram impressas na folha A4 e entregues a cada professora para que elas pudessem responder e devolver em sacos plásticos devidamente higienizados. Também é importante ressaltar que a pesquisa foi autorizada pela instituição educativa campo da pesquisa e seguiu todos os trâmites éticos necessários à pesquisa com seres humanos, conforme recomendado pelo Comitê de Ética.

Os dados obtidos foram cuidadosamente organizados em quadros e devidamente refletidos à luz do arcabouço teórico, sendo os resultados categorizados. Por questões éticas, e respeitando a vontade das professoras sujeitos da pesquisa, as suas respostas foram identificadas por códigos alfanuméricos, sendo o P a representação de Professora e os números cardinais a representação da consequente ordem das respostas: P1, P2, P3, P4 e P5. As seis professoras são efetivas na Rede Municipal de Serro (MG) e também atuam em outras escolas estaduais localizadas no município, ou seja, todas ocupam cargos em duas instituições. Apresentam-se com idades entre 31 e 40 anos e 41 anos ou mais. Todas responderam que são docentes há mais de 15 anos, sendo que trabalham em uma instituição específica em torno de oito anos ou mais.

Após a realização da pesquisa de campo, passou-se à análise dos dados obtidos que foram transformados em resultados e discussão. A análise foi realizada considerando as técnicas postuladas por Bardin (2011). A pesquisadora entende a análise de conteúdo como um conjunto de

técnicas de análise das comunicações em que devem ser utilizados determinados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens dos conteúdos. A análise ocorre em três etapas articuladas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamentos dos dados, inferência e interpretação. Assim, após a aplicação desse conjunto de técnicas, os dados levantados, por fim, foram descritos em categorias.

“Inclusão” e “Professor Inclusivo”, o que pensam sobre isso as Professoras?

Primeiramente, com a intenção de levantar as concepções dos professores sobre o paradigma inclusivo, aplicou-se a seguinte questão: *como você define a inclusão?* Nas respostas das professoras evidencia-se que elas compreendem claramente o que vem a ser a inclusão, particularmente a inclusão no contexto da Educação Infantil. Em suas respostas elas demonstram compreender que a inclusão é um conceito novo, abrangente e encharcado dos princípios democráticos.

As professoras também apontam que, para incluir, algumas exigências precisam ser cumpridas, como: recursos de acessibilidade, acolhida e tratamento respeitoso, incentivo à autonomia, oportunidade de acesso aos bens comuns e aos serviços de forma igualitária, inserção na vida social, “apoio” para a educação para todos, aceitação das diferenças individuais, valorização da contribuição de cada pessoa, aprendizagem por meio da cooperação e convivência dentro da diversidade humana.

Ainda de acordo com a intencionalidade da primeira questão, perguntou-se às professoras: *como você define o professor inclusivo?* Verifica-se, nas respostas, que as professoras entendem que o professor inclusivo tem um papel fundamental na inclusão das crianças, principalmente quando ele assume que lhe cabe, entre outras coisas: respeitar as crianças com deficiência; *“Pensar o pedagógico de maneira inclusiva, adaptando métodos para melhor educar e não ficar esperando que a criança se adapte aos métodos da professora”*, respondeu a P1; preparar a sala de modo a oferecer espaço para a locomoção; promover o convívio e o relacionamento das crianças com SD com os outros; oferecer meios para que elas consigam aprender; e *“vencer os próprios preconceitos na busca de um mundo mais igualitário”*, registrou a P6.

Sobre o processo inclusivo na escola, Mantoan (2003) assevera que a inclusão exige a modernização e a reestruturação das condições físicas e pedagógicas das instituições educativas, pois as dificuldades enfrentadas pelos alunos [crianças] não são apenas deles, mas resultam particularmente da maneira como são concebidos e planejados os espaços e os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. A autora, assim como percebem as docentes desta pesquisa, também afirma que é preciso recriar o modelo educativo e melhor planejar os recursos de acessibilidade, a acolhida e tratamento respeitoso e o incentivo à autonomia, bem como promover o acesso aos bens comuns e aos serviços e a inserção das pessoas com deficiência na vida social. Nessa direção, lembra a pesquisadora, é preciso formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que ele seja incentivado a projetar espaços, tempos e práticas potencializadoras para a turma toda, sem deixar ninguém de lado.

O cuidado e a Educação da Criança com SD no espaço da Educação Infantil na concepção das professoras

175

Desejando-se saber mais sobre os desafios e as possibilidades de planejar de modo a atender o cuidar e o educar da criança com SD no espaço da Educação Infantil, antes questiona-se: *que características da pessoa com SD chamam a atenção para a realização do seu planejamento escolar/docente?* Em suas respostas, as professoras dizem concordar que as crianças com SD apresentam características distintas umas das outras e que essas crianças têm diferentes dificuldades, potencialidades e habilidades. Assim, segundo elas, é preciso observar as características de cada criança para melhor planejar. A P1 responde:

A criança com essa síndrome apresenta diversas dificuldades tanto na aprendizagem quanto na vida cotidiana. Ao planejar as atividades escolares, procuro diversificá-las de forma que envolva outros alunos no intuito de desenvolver a autonomia, autoconfiança e independência do meu aluno.

A P5, por sua vez, apresenta a seguinte resposta:

Crianças com síndrome de Down possuem um perfil de aprendizagem específico [...]. Estar ciente dos fatores que facilitam e dos que dificultam a aprendizagem permitirá o planejamento e implementação de atividades significativas e relevantes. Porém, isto não significa que todas as crianças com síndrome de Down terão as mesmas dificuldades ou facilidades em relação à aprendizagem. Fatores que facilitam a aprendizagem: forte consciência visual e habilidades de aprendizagem visual, incluindo as capacidades de aprender e usar sinais, gestos e apoio visual; copiar o comportamento e as atitudes de

colegas e adultos; aprender com atividades práticas. Fatores que inibem a aprendizagem: deficiência visual; deficiência auditiva; atraso nas habilidades motoras; dificuldade de fala e linguagem; memória auditiva de curto prazo reduzida; período de concentração menor; dificuldades de generalização, pensamento abstrato e raciocínio; e dificuldade de consolidação e retenção.

Evidencia-se nas respostas das professoras que elas reconhecem as características das crianças com SD e levam em conta essas características no ato de planejar as ações pedagógicas. Assim como pressupõem os autores da fundamentação desta pesquisa (CASARIN, 2007; RUBIM, 2009; SILVA *et al*, 2021, entre outros), as professoras também demonstram reconhecer que nem todas as crianças com SD apresentam as mesmas dificuldades e ou facilidades em relação à aprendizagem e à sociabilidade. Além disso, afirmam compreender que para cuidar e educar uma criança com SD no espaço da Educação Infantil é preciso pensar práticas significativas e relevantes que vão ao encontro das necessidades de cada criança, lançando mão de um potente repertório de estratégias e recursos que favoreçam a aprendizagem.

Depois, as professoras foram questionadas sobre os **desafios** de cuidar e educar das crianças com SD no espaço da Educação Infantil sem perder de vista as dimensões do desenvolvimento integral humano⁴. A questão foi assim formulada: *quais os desafios de cuidar e educar das crianças com Síndrome de Down em turmas regulares da Educação Infantil na atualidade, considerando: a dimensão física, a dimensão social, a dimensão psicológica e a dimensão cognitiva da criança?* As respostas das professoras foram sintetizadas no Quadro 1 e analisadas na sequência.

Quadro 1 – Desafios de cuidar e educar das crianças com SD na Educação Infantil considerando as dimensões do desenvolvimento integral humano

Dimensões do desenvolvimento	Desafios de cuidar e educar da criança com SD no espaço da Educação Infantil
Dimensão física	- O desafio está em observar minuciosamente os aspectos físicos, como as limitações de gestos e movimentos corporais de cada criança, bem como a necessidade de socialização e autonomia desses corpos-vidas no espaço da Educação Infantil.
Dimensão social	- Favorecer a sociabilidade/interação social. - Enfrentar o desrespeito e o preconceito por parte de outros como os familiares das demais crianças.

⁴ Em tempo: é preciso ter claro que esse modo de operar com as dimensões do desenvolvimento justifica-se quando se deseja melhor compreendê-las em suas especificidades, contudo é preciso sempre lembrar que elas não se separam na constituição humana.

Dimensão psicológica	<ul style="list-style-type: none">- Ter formação para lidar com a dificuldade na fala e com a deficiência intelectual.- Entender as suas singularidades e sua condição psicológica.- Identificar fatores que podem influenciar de forma negativa o processo de inclusão de crianças com SD no espaço da Educação Infantil.
Dimensão cognitiva	<ul style="list-style-type: none">- A escola precisa se preocupar mais na melhoria do currículo para atender de maneira satisfatória as especificidades das crianças com SD.- É preciso capacitar os professores para exercer um trabalho inclusivo que seja capaz de mediar as dificuldades relacionadas à aprendizagem, como dificuldades de linguagem e raciocínio lógico.- Ainda, nas ações de cuidar e educar deve-se ter presente que a criança com SD tem dificuldades de percepção, concentração e memória.

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

No que se refere à **dimensão física**, as docentes apontam que para cuidar e educar as crianças com SD é preciso ter presente que essas crianças necessitam de propostas pedagógicas que considerem: as limitações de gestos e movimentos corporais; as dificuldades de orientação espacial e temporal; e as dificuldades de socialização e autonomia desses corpos-vidas nos espaços da creche e da pré-escolar. Assim, para a P6, as dificuldades frente às ações indissociáveis de cuidar e educar especificamente a criança com SD no espaço da Educação Infantil não se relacionam necessariamente à estrutura física das instituições educativas, se devem muito mais à falta de recursos materiais e à carência de formação docente para desenvolver práticas que potencializam a dimensão física dessa criança.

177

Acerca da **dimensão social**, as professoras concordam que os desafios se relacionam mais diretamente à garantia da sociabilidade/interação social e de enfrentamento ao desrespeito e ao preconceito no espaço educativo. A P1 afirma: *“Muitas crianças com essa deficiência têm dificuldade de socialização e, infelizmente, ainda existe preconceito e desrespeito em relação às diferenças”*. Nessa direção, a P5 propõe: *“Criação de situações satisfatórias para a criança desenvolver uma boa convivência social, já que este indivíduo tem dificuldade de ter relacionamentos sociais”*.

Com relação à **dimensão psicológica**, as professoras destacaram como desafios: ter formação para lidar com a dificuldade de fala e com a deficiência intelectual da criança com SD; entender as singularidades e a condição psicológica de cada criança; e identificar fatores que podem

influenciar de forma negativa o processo de inclusão dessas crianças no espaço da Educação Infantil. Conforme a P2: *“Muitas crianças apresentam dificuldade na fala e deficiência intelectual”*. Assim, segundo ela: *“O currículo escolar precisa ser adaptado de maneira que atenda a esse público. A falta de capacitação dos profissionais da educação é um grande desafio na resolução desse problema.”* A P3 acrescenta: *“A criança com síndrome precisa ser cuidada de forma a entender suas limitações, portanto o desafio é entender as suas singularidades e seu estado psicológico, considerando que num dia estarão bem e noutra não.”* Já a P5, registrou que o desafio é: *“Identificar fatores que podem influenciar de forma negativa na inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular.”*

Quanto à **dimensão cognitiva**, as respostas das professoras permitem a leitura de que a escola precisa se preocupar mais com a melhoria do currículo de modo a atender de maneira satisfatória as especificidades das crianças com SD. Todas elas concordam que é preciso capacitar/formar os professores para exercer um trabalho inclusivo que seja potente na mediação das dificuldades relacionadas à aprendizagem como, por exemplo, as dificuldades de linguagem e de raciocínio lógico. Ainda segundo elas, nas ações de cuidar e educar deve-se ter presente que a criança com SD tem dificuldades de percepção, concentração e memória. A P1 responde: *“A escola deve se preocupar na melhoria do currículo para atender de maneira satisfatória este público”*. A P2, por sua vez, registra: *“A criança com Síndrome de Down tem dificuldades de concentração, raciocínio e memória entre outras coisas. Assim, a capacitação dos professores para exercer um trabalho inclusivo, a meu ver, é um dos maiores desafios”*. Nessa direção, a P5 assim se referiu: *“Atraso nos processos internos, que envolvem a atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, além da capacidade de interagir com o ambiente.”* Por fim, a P6 em tom de denúncia, escreveu: *“As escolas estão minimamente preparadas para atender a área acadêmica deste público que tanto merece um atendimento diferenciado e de acordo com suas peculiaridades”*.

Cuidar e educar uma criança com SD não é uma tarefa tão simples. Isso envolve, entre outras coisas, observar de maneira sensível as características de cada criança a partir da integração das dimensões do desenvolvimento infantil. Concorda-se, assim, com Luiz *et al* (2008) que o processo do desenvolvimento da criança com SD se dará de modo mais rápido quando ela for concretamente incluída nas atividades [propostas] cotidianas, podendo, então, aprender e se

desenvolver de forma integral, mesmo que apresente diferentes limitações e dificuldades no percurso educativo.

Na sequência, ao contrário da questão anterior, que procurou evidenciar as dificuldades, indagou-se sobre as **possibilidades** de cuidar e educar das crianças com SD no espaço da Educação Infantil. A questão foi assim aplicada: *quais as possibilidades de cuidar e educar das crianças com SD em turmas regulares de Educação Infantil na atualidade, considerando as dimensões física, psicológica, social e intelectual das crianças?* As respostas podem ser lidas no Quadro 2.

Quadro 2 – As possibilidades de cuidar e educar da criança com Síndrome de Down na Educação Infantil considerando as dimensões do desenvolvimento infantil

Dimensões do desenvolvimento	Possibilidades de cuidar e educar da criança com SD no espaço da Educação Infantil
Dimensão física	<ul style="list-style-type: none"> - No espaço da Educação Infantil as crianças têm a possibilidade de desenvolver a psicomotricidade e a sensorialidade. - As crianças aprendem a respeitar as diferenças, inclusive as diferenças físicas. - É possível oferecer um ambiente organizado, onde as crianças possam se desenvolver de acordo com seu tempo de aprendizagem. - Aproveitar o espaço de convivência e bem-estar para o desenvolvimento biopsicossocial.
Dimensão social	<ul style="list-style-type: none"> - A educação inclusiva é a principal porta de socialização, inclusão e direito social do indivíduo. - O espaço da Educação Infantil promove a igualdade de oportunidades. - As crianças que convivem com as diferenças aprendem a se respeitar e a respeitar o outro. - As crianças conseguem desenvolver a autonomia. - As crianças passam a entender as regras sociais. - As crianças têm a possibilidade de se tornarem mais ativas na sociedade. - No seu ritmo e espaço vão construindo relacionamentos e sendo progressivamente integradas à sociedade.
Dimensão psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da autonomia, aumento da autoestima e autoconfiança. - Melhora o seu estado de humor. - O desenvolvimento psicológico e social acontece de forma mais natural e saudável.
Dimensão cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da fala e da coordenação motora. - A aprendizagem se torna significativa.

	- Proporciona-se às crianças um espaço em que se respeita as particularidades e se promove o desenvolvimento cognitivo.
--	---

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Como se pode perceber, as docentes apontaram diversas possibilidades de cuidar e educar as crianças com SD no espaço da Educação Infantil. No que diz respeito à **dimensão física**, elas apontam: as crianças com SD têm a possibilidade de desenvolver a psicomotricidade e a sensorialidade; aprendem e ensinam a respeitar as diferenças, inclusive as diferenças físicas; nesse espaço é possível oferecer um ambiente organizado, onde a criança possa se desenvolver de acordo com seu tempo de aprendizagem; e podem aproveitar o espaço de convivência e bem-estar para o desenvolvimento biopsicossocial. A P2 assim se referiu: *“Obter um lugar onde a criança possa desenvolver a parte motora e sensorial”*. A P5 afirma: *“Aproveitar cada espaço como espaço de convivência e bem-estar para o desenvolvimento biopsicossocial desse público”*.

Do conjunto de respostas dadas com relação à **dimensão social**, é possível sintetizar que a professoras reconhecem o seguinte: a educação inclusiva é a principal porta de socialização, inclusão e direito social do indivíduo; o espaço da Educação Infantil promove a igualdade de oportunidades; as crianças que convivem com as diferenças aprendem a se respeitar e a respeitar o outro; as crianças conseguem desenvolver a autonomia; passam a entender as regras sociais; no seu ritmo e espaço, vão construindo relacionamentos e sendo integradas à sociedade; e têm a possibilidade de se tornar mais ativas na sociedade. Exemplifica-se isso com algumas respostas das professoras: *“A criança que convive com as diferenças aprende a se respeitar e a respeitar o outro”* (P1); *“Proporciona convívio, inclusão, respeito pelo outro”* (P3); *“A criança aprende a respeitar e entender a regras”* (P4).

Nas respostas à terceira dimensão, a **dimensão psicológica**, as professoras destacam, entre outras coisas, que as possibilidades de educar e cuidar das crianças com SD na Educação Infantil são variadas e favorecem: o desenvolvimento da autonomia, o aumento da autoestima e a autoconfiança; a melhora do estado de humor da criança; e o desenvolvimento psicológico e social passa a ocorrer de forma mais natural e saudável. Elencam-se, como exemplos, algumas das respostas: *“Desenvolvimento da autonomia, aumento da autoestima e autoconfiança”* (P1); *“Melhora em seu estado de humor, autonomia e confiança”* (P3); *“A inclusão correta dessas crianças faz com que o desenvolvimento psicológico e social aconteça de forma mais natural e*

saudável” (P4); “[...] A educação inclusiva é a principal porta de socialização, inclusão e direito social do indivíduo” (P5).

Sobre a **dimensão cognitiva**, as professoras asseveram que essa é marcada por possibilidades como: desenvolvimento da fala e da coordenação motora; a aprendizagem se torna significativa; proporciona-se às crianças um espaço em que se respeitam as particularidades e se promove o desenvolvimento cognitivo. Assim, segundo as professoras, gradativamente as crianças com SD vão aprendendo e se desenvolvendo, ainda que cientes de algumas limitações. A P1 assim postulou: *“Melhoria na fala e na coordenação motora”*. A P2 apresenta como concepção: *“A aprendizagem se torna significativa e dentro das possibilidades as crianças têm a possibilidade de se tornarem mais ativas dentro da sociedade”*.

Nas respostas das professoras, percebe-se claramente que essas diferentes possibilidades de cuidar e educar das crianças com SD nas salas de referência regulares da Educação Infantil rumam na direção da educação como direito de todos e que deve sempre visar as garantias dos direitos das crianças prescritas na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2008; 2009). Conforme dito na fundamentação, a criança é um sujeito histórico e de direitos capaz de protagonizar e de construir a sua identidade. Assim, cientes disso, cabe a todos os responsáveis garantir no espaço da Educação Infantil condições para que todas as crianças se desenvolvam nas diferentes dimensões do desenvolvimento. Cuidar e educar devem ser concebidos, conforme as DCNEI, como binômios indissociáveis, e as funções da Educação Infantil (BRASIL, 2009; 2017). Cuidar e educar, nessa perspectiva, implica a garantia dos direitos fundamentais da criança: direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência (BRASIL, 1990).

181

Os Direitos das Crianças com Síndrome de Down no contexto da Educação Infantil

Como última categoria apresentam-se os dados e as análises acerca do que pensam os sujeitos da pesquisa com relação à inclusão das crianças como um direito integrado a outros direitos fundamentais (BRASIL, 1990) e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Sendo assim, as professoras deveriam responder de antemão à seguinte questão: *você acredita que as crianças com SD têm sido incluídas conforme as garantias dos direitos fundamentais no espaço*

educativo em que você é professor/a? Aponte as razões. As respostas estão dispostas no Quadro 3 que segue.

Quadro 3 – A inclusão da criança com Síndrome de Down conforme as garantias legais no espaço da Educação Infantil

P 1	Sinto que não estamos mais no caminho. As crianças têm acompanhamento de monitores despreparados que os deixam em um cantinho colorindo e/ou fazendo atividades “infantilizadas”. Felizmente, muitos professores estão se capacitando e vendo as situações agora com um novo olhar. Tem muito o que se fazer, é preciso dar mais um passo.
P 2	Ainda falta contemplar alguns aspectos para que essas pessoas sejam incluídas de fato, como nas aulas de Educação Física ter atividades em que estas possam participar e interagir com seus colegas de turma.
P 3	Ainda que em um número reduzido, sim. A escola enquanto instituição de ensino mesmo diante dos desafios, está buscando promover os direitos destas crianças.
P 4	Ainda fica muito a desejar, faltam profissionais qualificados para que o aluno não fique somente dentro do seu “mundinho” sem ganhar espaço.
P 5	Sim, os profissionais procuram sempre estar atualizados sobre esse assunto, tentando aplicar no dia a dia o conhecimento de forma a facilitar a aprendizagem e a socialização dos alunos especiais.
P 6	Acredito que legislações pertinentes e que valorizem e garantam os direitos existem. Mas muito ainda há que ser feito por estes cidadãos de direitos.

182

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Em síntese, as professoras acreditam que há sim um esforço para incluir as crianças com SD tendo sempre presente os direitos fundamentais das crianças no espaço educativo. Demonstram concordar que as instituições educativas têm buscado em seus planejamentos garantir a todas as crianças os seus direitos fundamentais. Contudo, denunciam que é preciso ainda melhorar as condições desta oferta, particularmente no que diz respeito às condições físicas e materiais e às condições de formação dos professores para garantir a inclusão de todas as crianças e os demais direitos fundamentais previstos em lei.

Dando continuidade, foi perguntado às professoras: *você acredita que as crianças com SD têm garantidos os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), no espaço educativo que você trabalha?* Aponte as razões. No Quadro 4 podem ser lidas as respostas das professoras a essa questão.

Quadro 4 – A inclusão da criança com Síndrome de Down e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no espaço da Educação Infantil

P 1	Sim. Pelo menos este ano sim. Como disse anteriormente, isso não acontecia devido ao despreparo dos profissionais.
P 2	Acredito que ainda estamos em progresso para que os direitos sejam cumpridos de forma completa, principalmente no que diz respeito à aceitação dos demais colegas ajudando e contribuindo para o melhor desenvolvimento dos alunos.
P 3	De uma forma limitada sim, pois a criança com síndrome necessita de um acompanhamento especializado e a escola ainda não oferece, fazendo com a professora regente de turma seja a responsável pelo aprendizado dessa criança.
P 4	Sim. Em partes, pois precisamos de mais interesse em preparar os profissionais para um trabalho de qualidade.
P 5	Sim, os professores e funcionários criam atividades inclusivas que permitem que essas crianças possam ter um dia a dia mais inclusivo e com liberdade.
P 6	Na medida do possível sim, mas muito há que se fazer ainda para que de fato estes direitos sejam garantidos.

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Na mesma direção das respostas à questão anterior, as professoras contam que os profissionais da educação se esforçam cotidianamente para garantir no espaço educativo às crianças com SD os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), no espaço educativo. Mas, outra vez reconhecem que é preciso melhorar as condições de acompanhamento e de planejamento de modo a verdadeiramente incluir a todos, pois, como apontam, há limitações nessa prática devido, entre outras coisas, à falta de formação especializada dos próprios professores. Sendo assim, apontam a necessidade de uma formação docente que reconheça os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que seja propulsora da efetivação desses direitos no espaço da Educação Infantil.

Como se pode perceber, as professoras reconhecem que ainda é preciso avançar rumo à educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e às garantias dos demais direitos fundamentais (BRASIL, 1990) e de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017) como prescritos nos documentos oficiais. Mas também é notório que, ainda que lentamente, estamos caminhando nessa direção. Não se ignore aqui o desejo de uma formação docente que seja favorecedora do reconhecimento dos direitos das crianças e potencializadora da prática pedagógica capaz de incluir

a todos. Também não se ignore o desejo por melhores estruturas físicas e materiais das instituições educativas para fortalecer essa prática inclusiva.

Como assevera Mantoan (2003), é preciso ensinar/educar toda a turma, e isso reafirma a necessidade de promover diversas situações de aprendizagem tecidas por todos, cooperativamente, tendo à frente professores com formação contínua em educação inclusiva, capazes de experiências concretas e reais de inclusão de todas as crianças. Além disso, segundo a autora, para garantir um projeto inclusivo de educação se faz necessário repensar as estruturas físicas e pedagógicas das escolas. Sempre é tempo de mudanças, de pensar e gestar a escola para que seja de fato inclusiva; sempre é tempo de recriar os modelos educativos, rompendo com velhas estruturas que excluem; tempo de reorganizar pedagogicamente as escolas, o currículo, o planejamento, a avaliação, especialmente de modo a romper com a tradicional fragmentação dos saberes e dos fazeres; tempo de repensar a gestão nas dimensões financeiras, administrativa, política e pedagógica visando o bem-estar e a inclusão de todos a partir de parâmetros e referências tecidos pelo diálogo, pela participação, solidariedade, criatividade e espírito crítico.

Considerações Finais

Com esta pesquisa constatou-se que é possível sim incluir as crianças na Educação Infantil, todavia, são verdadeiros os desafios enfrentados pelos professores nesse processo inclusivo. Os desafios de incluir uma criança com SD na Educação Infantil se devem antes à própria complexidade da síndrome, e, principalmente, às escassas condições materiais e à falta de uma melhor organização pedagógica para atender adequadamente as crianças com SD junto às demais crianças. Ainda assim, os professores têm claro que é possível incluir as crianças com SD na Educação Infantil e, nesse espaço garantir-lhes os direitos fundamentais (educação, saúde, alimentação, dignidade, segurança...) e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

As professoras desta pesquisa demonstram compreender a importância de incluir as crianças com SD na Educação Infantil, particularmente no rumo traçado pela legislação que contempla os direitos das crianças. Elas reconhecem que incluir as crianças com SD desde a etapa da Educação Infantil é uma oportunidade de essas terem cada vez mais potencializadas as dimensões do

desenvolvimento (física, social, psicológica, cognitiva), uma vez que estas crianças, quando estimuladas, desde cedo, tendem a desenvolver suas potencialidades, contribuindo, assim, para uma transformação da sua vida escolar e social.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988) Brasília, 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2008. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 08, p. 164-187, jan/dez 2023.



CASARIN, Sonia. **Síndrome de Down: caminhos da vida.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LUIZ, Flávia M. Rosa; DE BORTOLI, Paula Saud; FLORIA-SANTOS, Milena; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.** v. 14, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7MT8XR7d83GG4zZyBjVn7ns/?lang=pt> Acesso em: 21 set. 2022.

MANTOAN, Maria T. Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria C. de Souza.; GOMES, Suely F. D. Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RUBIM, Dulcinéia L. Mendes. **Pais de alunos com Síndrome de Down: significados atribuídos à inclusão escolar e expectativa de escolarização.** 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

SILVA, Luana P. de Novais; FUZINELLI, Jhenifer P. Dias; MORAES, Rosemary A. de Almeida; MANGILI, Fabiana F. Marques. Inclusão de crianças com Síndrome de Down: um ensaio teórico sobre a importância da relação família-escola. **Colloquium Humanarum.** v. 18, p. 195-208, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4135> Acesso em: 29 nov. 2022.

186

Recebido em: 11/03/2023

Aceito em: 18/04/2023

Publicado em: 24/03/2023

Total de Avaliadores: 02

Pareceres Abertos

Parecer 01 - Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

O texto apresenta uma organização que favorece a compreensão da pesquisa apresentada. As análises são singelas, mas atendem ao objetivo proposto. As referências utilizadas são de autores importantes da área. Em alguns excertos o conceito de deficiência, como sinônimo de limitação, poderia ser revisto, tendo como base a definição de Ana Maria Lunardi Padilha (2001).

Fiz algumas sugestões no texto, mas considero que a pesquisa expressa dados importantes sobre a perspectiva docente no que se refere a educação de crianças com Síndrome de Down.

Os objetivos estão coerentes com a metodologia apresentada. Senti falta da indicação de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, sugiro sua inclusão no item sobre a metodologia.

As considerações finais respondem ao objetivo geral e contribuem com conhecimentos importantes sobre educação inclusiva.

Parecer 02 – Prof. Me. Emanuel Vasconcelos - Ensino e Gestão Ensino Profissional Português, Portugal.

- O resumo e questões/objetivos encontram-se bem formulados. Contudo contêm algumas dicas para o autor, decorrentes ao longo do texto.

- A metodologia para o estudo é adequada e a análise de dados bem explicada.

- Os resultados apresentados encontram-se de acordo com objetivos do estudo.

- A estrutura e a forma de escrita carece de algumas melhorias, que foram indicadas nos comentários do artigo. - O artigo necessita de alguns ajustes correspondentes às diretrizes para os autores.

- O artigo encontra-se fundamentado em bibliografia atual.

- As normas ABNT estão corretamente inseridas no artigo.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 08, p. 164-187, jan/dez 2023.