

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

The meanings of education and employability for youth and adults with down syndrome: challenges and expectations

Jéssica Pereira Cardozo¹

Tânia Regina Raitz²

Resumo: Este artigo trata de um estudo que buscou investigar os sentidos da educação e da inserção profissional de jovens e adultos com síndrome de down que trabalham ou que já trabalharam. A abordagem do estudo se configura numa pesquisa qualitativa em que a coleta de dados priorizou a entrevista semiestruturada e aberta com pessoas com síndrome de Down. Por meio da análise de conteúdo, as informações foram analisadas a partir da teoria histórico-cultural, auxiliando no processo de compreensão de que o sujeito se constitui como sujeito com deficiência mediante as relações que estabelece na sociedade, bem como que a criação da deficiência é uma criação social, estabelecida nas interações entre os sujeitos, os instrumentos e os signos que o rodeiam. A educação foi elencada como preponderante à preparação para o mundo do trabalho, os sujeitos atribuíram à trajetória escolar e à aprendizagem os ganhos que obtiveram posteriormente na vida adulta e que os levaram a alcançar práticas profissionais. As descobertas consideram que a inclusão social da pessoa com síndrome de Down torna-se real na medida em que ela passa a ocupar espaços e desempenhar atividades comuns a todas as pessoas.

Palavras-chave: Sentidos da Educação; Inserção Profissional; Síndrome de Down.

Abstract: This article is about a study that sought to investigate the meanings of education and the professional insertion of young and adults with down syndrome who work or have already worked. The study approach is based on a qualitative research in which the data collection prioritized the semi-structured and open interview with people with Down syndrome. Through the analysis of content, the information was analyzed from the historical-cultural theory assisting in the process of understanding that the subject is constituted as a subject with disability, through the relationships established in society, as well as that the creation of disability is a social creation, established in the interactions between subjects, the instruments and the signs that surround it. Education was listed as preponderant to the preparation for the world of work, the subjects attributed to the trajectory school and learning the gains that they obtained later in adult life and that led them to achieve professional practices. The findings consider that the social inclusion of the person with Down syndrome becomes real to the extent that it occupies spaces and perform activities common to all people.

Keywords: Sense of Education; Professional Insertion; Down's Syndrome.

Introdução

Ao estudar os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geogra-

¹ Graduada em Psicologia e Mestre pela Universidade do Vale do Itajaí, pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Trabalho e Coordenadora técnica da Associação Amor pra Down. E-mail: jessicapcardozo@hotmail.com

² Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1986), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). É professora e pesquisadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí. Coordena o grupo de pesquisa Educação e Trabalho. E-mail: floraitz@yahoo.com.br

fia e Estatística, Garcia (2014) cita a existência de quase 1,5 milhão de pessoas com deficiência intelectual no país. Pessoas com síndrome de Down passam por muitos desafios em seus relacionamentos familiares, suas comunidades, nos sistemas de educação, de saúde e no mercado de trabalho. A sociedade continua a assumir um papel paternalista, negando muitas vezes à pessoa com síndrome de Down o direito de assumir as suas responsabilidades e fazer escolhas. Esta atitude dificulta a maturidade pessoal e social da pessoa com síndrome Down, contribuindo fortemente para impedir o processo de autodeterminação e inclusão social do sujeito.

É fundamental lembrar que o olhar e a compreensão sobre as pessoas com deficiência são marcados por diferentes formas ao longo da história³. Para alcançar a concepção da inclusão cultivada atualmente, muitas pessoas vivenciaram processos de eliminação, desamparo, superproteção e segregação. Estas percepções modificaram-se conforme as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas de cada momento da história (SANTOS, 2011; LEPRI, 2012). Neste artigo, buscou-se investigar os sentidos que os jovens e os adultos com Síndrome de Down atribuem à educação e à inserção profissional. No delineamento do estudo, discutiu-se a temática dos sentidos da educação relacionados à inserção profissional destas pessoas, cruzando estes sentidos às trajetórias de escolarização percorridas pelos entrevistados.

Os principais conceitos teóricos que fundamentam o objeto deste estudo circundam o conceito social de deficiência, bem como as leis que asseguram o direito à educação e a definição de sentido e significado quando se trata da educação. O principal argumento da importância do trabalho para a pessoa com deficiência é de que ele é entendido como atividade fundamental para a manutenção da vida adulta e das relações sociais, visto que repercute e compõe a identidade e a autonomia das pessoas, além de favorecer a autoestima e a interação social de pessoas tão marcadas pela invisibilidade. As políticas públicas têm auxiliado na promoção desta inserção, pois vêm percebendo que o trabalho é a continuidade necessária para a participação social efetiva das pessoas com deficiência. Desta forma, torna-se fundamental compreender as interconexões entre educação e trabalho na vida destes sujeitos com síndrome de down.

Convém salientar a importância de se avançar nas concepções que se ocupam em entender a deficiência, neste sentido, lançam-se os ensinamentos de Vygotsky, principalmente os apresentados em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (1997). Ao dedicar seus estudos à constituição dos sujeitos, da aprendizagem e do desenvolvimento, também forneceu um rico legado a respeito da lesão orgânica e das crianças anormais⁴. Superando as concepções inatistas de sua época, em que o desenvolvimento era visto de forma predeterminada a partir das características da pessoa, o autor emerge o caráter cultural, dinâmico, semiótico e mediado do mesmo.

Sobressai que a constituição do indivíduo se dá por múltiplas determinações, em que a estrutura biológica interage com o contexto social, compondo a produção de singularidades. Complementa ainda que a construção do homem se efetiva no movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, que é tecido na trama das relações sociais. Existem duas dimensões, as quais são inter-relacionadas, no proces

³ Para maior aprofundamento do histórico das pessoas com deficiência na sociedade, sugere-se Lepri (2012), Pessotti (1984; 2012).

⁴ Foi mantido o termo original utilizado pelo autor, entretanto será substituído por crianças e sujeitos com deficiência.

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

so de constituição do ser humano: a herança genética e a herança cultural. A apropriação da cultura passa pelo outro, por ser o mediador entre a criança e o universo cultural. No entanto, somente a mediação não é suficiente, pois esse processo implica a conversão das funções sociais em funções pessoais (VYGOTSKY, 1984, 1995, 1996, 2000).

É fundamental destacar que, para Vygotsky, a lei genética geral de desenvolvimento humano é a mesma, tanto para as crianças sem deficiência, quanto para as crianças com deficiência (VYGOTSKI, 1997). Isso significa que a criança com deficiência se desenvolve e se constitui como sujeito humano pelos mesmos processos constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra criança.

Neste viés, é preponderante valorizar a concepção de que, para Vygotsky (1997), a deficiência pode tomar outras adjacências, passando a ser compreendida pela possibilidade de desenvolvimento construída no entrelaçamento dialético entre as condições histórico-culturais e as condições subjetivas de cada pessoa, não mais pelo fator limitante. Traz-se também o princípio teórico da compensação que é “[...] precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com deficiência em alguma função ou órgão [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 48). A compensação desloca o foco da limitação e da falta ocasionada pela lesão orgânica, para destacar os meios de mediação; pois, segundo o autor, o aparato psíquico assume a tarefa de compensar o defeito.

Portanto, o coletivo é fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas [com] deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível de desenvolvimento superior (DE CARLO, 2001, p.71, *apud*, OLIVEIRA, 2012).

O que se busca evidenciar até o momento é que a condição orgânica é redimensionada pela cultura na medida em que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas para as pessoas com deficiência. Vê-se que nesta perspectiva os atributos biológicos não são descartados ou ignorados, mas sim, ressignificados na medida em que interagem com a cultura. Ao encontro desta perspectiva conceitual, trazem-se agora as extensões políticas do fenômeno deficiência. Demarca-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007, p. 22), em seu preâmbulo, “reconhece que a deficiência é um conceito em evolução” e submete ao fator ambiental um destaque novo e importante em sua definição, modificando sensivelmente o entendimento das questões que a envolvem. Em seu artigo 1º, conceitua que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos 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 igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007, p. 26, grifo da autora).

A partir desta exposição, a deficiência desloca-se para um significado de *conceito* e não somente uma *condição pessoal* definida por critérios funcionais. Esta passa a ser um fenômeno social, cuja manifestação depende da interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a participação social. Esta ampliação conceitual também não desconsidera a existência de características pessoais, visto que a compreensão deste conceito depende do aspecto da “interação” (DINIZ, 2003).

Já no que diz respeito às Leis e às políticas educacionais que complementam as políticas de inclusão no trabalho, são elas aportes significativos para a acessibilidade e a igualdade da educação para as pessoas com deficiência. Da mesma forma, no artigo, é importante se seguir uma sequência dos anos para que se entenda como ocorreu esse processo.

Revisitando a educação inclusiva

Nesta perspectiva, citam-se as principais legislações que dirigiram a educação especial e a educação inclusiva, como a “*Conferência Mundial de Educação para Todos*”, que aconteceu em Jomtien - Tailândia em 1990, realizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, que tem em sua máxima “a igualdade de acesso à educação aos *portadores* de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p.4).

Em 1994, na Espanha, a “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*” produziu o documento Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabelecendo os princípios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O documento é considerado uma política global de caráter norteador. Destaca-se a proposição da inclusão de toda criança no ensino regular, a oficialização dos termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a organização da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular. Na seção sobre Preparação para a Vida Adulta, o Art. 53 referendou a relação entre juventude, escola e trabalho, sugerindo que os jovens devem ser auxiliados na transição entre escola e trabalho e que a escola deve contribuir para que se tornem economicamente ativos e com habilidades correspondentes às demandas sociais e às expectativas da vida adulta. A partir desta declaração, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Em 1996, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394), no Art. 85, preconiza a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e ratifica as conquistas do movimento mundial pela inclusão e qualidade de ensino. Na seção de Educação Especial, o inciso IV: *Educação especial para o trabalho* dimensiona a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade ou que tenham habilidades superiores de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins.

Outra política educacional importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que de maneira detalhada argumenta a concepção de que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular e que ambos os campos devem trabalhar em cooperação.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005) mais recente, iniciado em 2010, levou 4 (quatro)

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

anos de tramitação para a aprovação final em virtude de discussões sobre o repasse financeiro, portanto sua vigência se mantém até 2024. O Plano está pautado em 20 metas e diversas estratégias, e a educação inclusiva aparece timidamente de forma transversal no texto, pois recebe ênfase na Meta 4, contando com 19 estratégias. A meta consiste em

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Estas breves considerações nos levam a concluir que há avanços significativos na área educacional no que se refere ao acesso no ensino regular, no entanto, também se observa que, ainda, há muito que se fazer de maneira concreta no avanço da qualidade educacional para as pessoas com deficiência. Estas políticas dimensionam significados que compõem o universo cultural no qual as pessoas com deficiência estão inseridas. Em virtude do objeto deste estudo, é pertinente apresentar como a produção teórica compreende os sentidos e as significações da educação e do trabalho, para posteriormente apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa.

Em razão das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que vivenciamos no século XXI, o contexto produtivo também passou por transformações na contemporaneidade. Mudanças profundas e rápidas ocorreram, especialmente, após a década de 90, do século XX, com novas organizações do trabalho no mundo contemporâneo e os processos de reestruturação produtiva (novas tecnologias, novas relações de trabalho, novos processos organizacionais, etc). Nesse contexto, as exigências feitas aos jovens trabalhadores foram muitas e intensas, como elevação da escolaridade, cursos de formação profissional, etc.

Desta forma, a educação também passou por diversas mudanças ao longo dos anos, e suas características estão ligadas aos temas mais gerais da história da humanidade, ou seja, os processos educacionais estão intimamente associados aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade a qual pertence. Na atualidade, exigências por novas competências, tanto objetivas, como subjetivas dos trabalhadores, jovens e adultos, começaram a fazer parte dos discursos empresariais, governamentais, mídia e sociedade civil. Neste sentido, a experiência educacional e pedagógica é obra de um processo instável, marcado por rupturas, tal qual a trajetória do homem, por isso desafios devem ser enfrentados no mundo contemporâneo. Logo, os diversos sentidos da educação e do trabalho são redimensionados a partir destas modificações do mundo educacional e do trabalho.

Caminhos metodológicos percorridos

A presente investigação compõe-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, pois busca uma compreensão particular de fenômenos e de entidades que se manifestam em uma determinada situação. Na pesquisa qualitativa, os dados são coletados pela comunicação entre sujeitos e tratados através da interpretação deles, sendo esta uma forma de ponderar os sentidos e os significados expressos nas palavras

e sentenças obtidas na comunicação dos participantes da pesquisa (MINAYO, 2010).

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, formulada com base no referencial teórico encontrado e nos objetivos estabelecidos da pesquisa. De acordo com Gil (1999), as entrevistas semiestruturadas produzem informações no nível mais profundo da realidade, alcançando os aspectos subjetivos que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. Para analisar os dados coletados na presente pesquisa, adotou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Esta técnica foi escolhida por circular entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, tendo em vista revelar o sentido oculto, manifesto e latente, subentendido na linguagem dos dados. A análise dos dados seguiu o seu tratamento por codificação, que correspondeu a uma transformação dos dados do texto que, por recorte, permitiu atingir uma representação do conteúdo (MINAYO, 2000).

Dos 7 (sete) sujeitos entrevistados, 3 (três) são do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. Os sujeitos são jovens e adultos entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos. As informações sobre a escolarização indicam que 2 (dois) entrevistados concluíram o Ensino Médio e apenas um realizou e concluiu o Ensino Superior. Além desses, 2 (dois) têm o Ensino Fundamental completo e 1 (uma) ainda cursa o Ensino Fundamental. A outra participante não frequentou o ensino regular, apenas estudos particulares e escola especial. Quanto ao trabalho, 5 (cinco) declararam estar trabalhando atualmente e 2 (duas) pessoas estudando. Das duas que estavam só estudando, a entrevistada 4 informou que já teve dois empregos, mas voltou a estudar em uma escola especial, em que cursa o 5º ano, e o entrevistado 5 faz um curso semanal de Design gráfico de games.

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down

Este artigo foi composto pelas falas dos sujeitos entrevistados, conforme demarcaram suas trajetórias de educação para se referirem a suas experiências de formação e inserção profissional e, posteriormente, ao trabalho. Considerou-se o que as próprias pessoas com síndrome de Down indicaram como constituintes de suas histórias; pois, como é possível evidenciar em suas falas, para conhecer o processo de chegada ao mercado do trabalho, é respeitável entender os passos dados, as escolhas realizadas e os contextos que os subjetivaram nesta trajetória. Neste sentido, as narrativas obtidas atribuem à educação sentidos de aprendizagem e desenvolvimento, que os levaram ao crescimento e ao amadurecimento necessários para embarcarem no mundo do trabalho, perpassando inclusive pelas dificuldades deste processo. Sobressai-se que a formação e a preparação para o trabalho é resultado da dedicação e das conquistas obtidas ao longo de suas histórias e que para alguns foram temas presentes na trajetória escolar.

Mapear a trajetória escolar dos entrevistados ajuda a compreender seus discursos e sentidos e, principalmente, aproximar-se dos meios e contextos que os subjetivam. Apresentam-se algumas informações de identificação contextualizadas com os conteúdos das entrevistas. Desse modo, as entrevistas foram iniciadas com perguntas em que foi possível conhecer a trajetória escolar dos entrevistados. Apresentando a sua, Luana, de 24 anos, explica que estudou em 3 escolas regulares, mas logo complementa: “*Eu estudei*

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

em 3 escolas regulares. Não foi fácil né?!”. Luana se expressa “*Eu diria que foi bem difícil né, nem todos os professores e colegas tinham paciência comigo. Mas foi bom*”.

A participante explicou que só conseguiu concluir o ensino médio quando passou para o “supletivo”, hoje conhecido como Educação de Jovens e Adultos – EJA, “*Luana: Eu fiz na (nome da escola), da 5ª série até o 1º ano do ensino médio, o 2º e o 3º eu completei no supletivo a distância.*” Sobre a razão da transição do ensino médio para o supletivo, a entrevistada expõe

Luana: Para dar continuidade ao ensino médio. Porque no Supletivo, onde eu fazia só as provas, eles tinham mais acessibilidade comigo do que na escola. Era mais escrito do que desenho, eu era a única aluna com síndrome de Down na escola (ensino médio), ficava meio difícil.

Já Pedro, de 28 anos, conta que estudou durante toda sua vida no ensino regular, até a conclusão do Ensino fundamental. Sobre a não continuidade do ensino médio, ele salienta “*Pedro: Porque o primeiro (ano do ensino médio) é difícil... Alguns ajudam, alguns não.*” Estela, de 28 anos, iniciou a entrevista recapitulando sua trajetória de vida, ela explicou que sempre frequentou a escola especial, realizou disciplinas comuns e também participava de grupos de educação para o trabalho.

Estela: Porque eu sou alfabetizada eu só estudei em escola especializada, só em escola especial porque na verdade minha mãe só me colocou na escola especial, é que eu nunca consegui estudar em escola normal.

A quarta entrevistada, Patrícia, tem 31 anos e uma trajetória com variadas experiências. Estudava no ensino regular, teve duas atividades profissionais (não se recordava do tempo de trabalho de ambas, mas referiu que no segundo trabalho permaneceu por 6 anos) e atualmente voltou a estudar em uma escola regular, mas em uma classe especial que, segundo ela, corresponde ao 5º ano. Desta forma, explica sobre essa transição vivida: “*A minha mãe foi lá na escola para falar que a filha da minha mãe que sou eu, que eu preciso sim de escola. Minha mãe que quis.*”.

O próximo entrevistado, Tales, tem 20 anos e descreve que todo seu percurso foi no ensino regular, até concluir o ensino médio. “*Tales: Até o terceiro colegial. Eu completei a escola. Fiz formatura e foi um “cho-rorô” total, mas foi.*” Ele contou que a família estava muito emocionada, mas que ele conteve suas emoções, embora “*suava frio*”. Eduardo tem 36 anos e também por iniciativa própria iniciou a entrevista descrevendo sua trajetória escolar desde a educação infantil até o ensino superior. Com muito orgulho e satisfação, contou que estudou no ensino regular e lembrou-se de passagens que o marcaram, como os nomes das professoras e a definição de sua lateralidade, pontuou série a série, como foi evoluindo e crescendo dentro do ambiente escolar, alcançando todas as etapas e aprendizagens previstas, até ingressar e concluir o ensino superior “*Eu sempre estudei, sempre gostei de estudar. Eu estudo muito por resumos, eu leio e faço resumos. Eu fui crescendo assim porque sempre estudei. Assim que eu consegui aprender*”.

Já Letícia, com 50 anos, traz outra perspectiva de educação, o ensino particular, dentro da própria casa e, posteriormente, a inserção na escola especial. Porém, fala com clareza da vontade que sempre teve de frequentar o ensino regular e que não gostava da escola especial.

Letícia: Não escola nenhuma, eu aprendi particular, vinha professoras particulares lá em casa dar aula para mim. Não, eles (os pais) não deixavam ir na escola. “Daí” quando nós viemos morar aqui, ele disse:

“ah” vamos te matricular na escola né? Aí eu pensei: ai que beleza né? Uma escola normal né? Porque eu já me sentia normal. Quando ele chegou lá na escola da (nome da escola especial), eu cheguei a quebrar o braço, eu queria quebrar aqui né? Não só para não precisar escrever, mas para ficar em casa né?

O que emerge dessas histórias são trajetórias diversas que se combinam entre escolas comuns, escolas especiais e ensino particular, as fortes influências familiares, os impedimentos sociais implicados por meio dos estigmas da incapacidade da pessoa com deficiência, dificuldades de relacionamento na escola, seja com colegas, professores, seja até com gestores, retorno a atividades escolares após anos de atividades profissionais e a realização vivenciada ao se formar no ensino médio e no ensino superior.

Nos enunciados descritos pelos jovens e adultos sobre a temática da educação, muitas questões acabam sendo colocadas como necessidade de traduzir aquilo que configura um campo de significações nem sempre inteligível. Respostas diversas obtidas, oriundas de suas individualidades e subjetividades, reúnem conteúdos que denotam correspondências e peculiaridades. Estes elementos combinam-se em relevantes indicadores sobre suas identidades e constituições enquanto sujeitos. Cada um dos entrevistados apresentou diferentes elementos de seus percursos, trazendo marcas e subjetividades que os constituíram da maneira que são.

O que é nítido é que a trajetória de educação destes sujeitos não passou pelos mesmos caminhos comuns das pessoas sem deficiência. Observando o impacto no contexto microsocial e mais específico a este público, destaca-se que as pessoas com síndrome de Down apresentam singularidades significativas que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Estas diferentes nuances podem ser elucidadas pela compreensão da constituição da pessoa com deficiência. Por muito tempo, acreditou-se que estas pessoas se desenvolviam de maneira diferente das pessoas sem deficiência e que, por isso, deveriam receber atendimentos e tratamentos especializados, sendo tratadas como pessoas especiais, conforme já apresentado anteriormente nos outros capítulos. Com isso, diferentes práticas de educação também foram configuradas.

No entanto, ao refletir sobre estas narrativas, percebe-se que as trajetórias vivenciadas dizem respeito, sobremaneira, à condição orgânica da síndrome de Down e que estão relacionadas com as interações vividas por estas pessoas nos diferentes contextos sociais. A psicologia histórico-cultural permite, ainda, compreender que é culturalmente que os sujeitos se constituem, assim, quando se fala da trajetória de pessoas com síndrome de Down, abarcam-se categorias históricas e socialmente definidas, o que não significa negar o substrato biológico desses processos, mas, pelo contrário, problematizar a sua naturalização (CARNEIRO, 2007).

Retoma-se Vygotsky (1997) para explicar que o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as mesmas leis de desenvolvimento das pessoas sem deficiência e, por conseguinte, as oportunidades educacionais devem ser estabelecidas no mesmo formato. Porém, as especificidades destes sujeitos devem ser validadas para criar relações de mediações e aprendizagens adequadas. Desse modo, o que constituiu estas pessoas entrevistadas foram os entrelaçamentos entre as condições histórico-culturais a que estavam submetidas e as condições subjetivas de cada indivíduo.

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

Para clarear, Vygotsky (1997) explica que a criança com deficiência, assim como a criança sem deficiência, têm dois nascimentos: o nascimento natural, de caráter biológico, que é marcado pela deficiência primária, e o nascimento cultural, que se estabelece a partir das relações que a criança estabelece com o outro. A deficiência primária se caracteriza pelo prejuízo de ordem biológica, entretanto esse prejuízo, se diante das oportunidades da estrutura social e cultural for corroborado, leva à produção da deficiência secundária. Ou seja, a deficiência secundária traduz as dificuldades geradas pela primária, pois se estabelece nas interpretações e relações instituídas entre o grupo social e a pessoa que apresenta a deficiência (LOPES, 2011). Apreende-se que a síndrome de Down será diferente para cada pessoa, pois dependerá das características orgânicas e as relações sociais estabelecidas nos diferentes contextos.

É importante demarcar que Vygotski (1997) posicionava-se contrariamente às práticas de educação especial, às instituições especializadas e a qualquer forma de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Sua crítica era que, nestes espaços, cria-se um ambiente isolado e fechado, no qual tudo se centra e se adapta à deficiência, emendando a condição psíquica destas pessoas, o que acaba por restringir as oportunidades de desenvolvimento e privar as crianças do potencial que há na comunicação e colaboração coletiva (CENCI, 2011). Entende-se que, quando não se acredita no potencial de aprendizagem destas pessoas, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades, ficando assim condenadas aos seus limites orgânicos e sendo consideradas como fatos consumados e deslocados das condições educacionais disponíveis (NUERNBERG, 2008).

Seguindo na riqueza dos conteúdos manifestados, ao longo das entrevistas, foi possível constatar que os 7 (sete) entrevistados associam à educação o sentido de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando todas essas oportunidades. Sendo este o elemento central deste eixo de análise, é possível apreender de suas falas que os mesmos percebem a educação como possibilidade de aprender e crescer, como revelam os destaques a seguir. Pedro indica que, por aprender português na escola, consegue ler e escrever e que isso favorece seu trabalho. “Pedro: *Que eu aprendi português. [...] Uso pra ler os produtos e prateleiras*”.

Assim como a segunda entrevistada deixa clara a importância dos estudos para a manutenção da vida e entende a educação como necessária para seu crescimento e amadurecimento. Luana: *Para que a gente pode crescer e se desenvolver como adulto, criar responsabilidade e ter uma rotina diária*. Quando questionada sobre sua educação, Letícia manifesta: *“Estudar é crescer na vida como o meu irmão disse, fazer bastante curso, crescer na vida né? Para ser alguém na vida como ele diz*”. Estela, quando questionada sobre o que aprendeu na escola especial, explica:

Estela: Muitas coisas porque na época que eu entrei no (nome da escola especial) eu já aprendi bastante coisa, eu já participava de muitas coisas lá né? Lá eu já aprendi a ler e escrever na época, eu fazia matemática, português, informática. Eu tive um grupo de orientação vocacional na época que eu participava e depois foi continuando. Eu já participava de alguns grupos de saídas, eu já participava de alguns grupos dentro do (nome da escola especial). Foram bem importantes para mim porque eu fui assimilando muito por causa das questões de matemática, do português, qualquer conteúdo assim.

Estas falas elucidam a premissa básica difundida por Vygotsky (2007, p. 101), de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. O “... aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Zanella (2014), baseada em Vygotsky, explica que o aprendizado acontece em mútua interação entre os processos intelectivos e afetivos na relação com a realidade, o que promove o desenvolvimento humano. Porém, a aprendizagem também depende de que algumas funções estejam disponíveis para que possa acontecer.

Para compreender os escopos e modos de organização da educação para pessoas com deficiência, lança-se um dos conceitos centrais da teoria Vygotskyana, que ajuda a compreender a interconexão entre a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento, que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1997) defendia que a educação deveria ir estabelecendo problemas que os sujeitos ainda não conseguissem resolver, embora sua resolução tivesse que ser alcançável a partir da mediação do outro.

O autor, para diferenciar o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (ou potencial), propôs uma metáfora para explicá-los: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros do desenvolvimento, enquanto que a ZDP corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. O jardineiro deveria considerar como índice de sua produção não somente os frutos maduros, mas também aqueles que ficarão bons.

Zanella (2014) dedicou um livro diretamente para compreender a ZDP e traz uma explicação clara e acessível. A ZDP consiste no campo interpsicológico em que significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados. Essas relações podem ser entre adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

O que os sujeitos manifestaram incide justamente em como Vygotsky explica a construção do conhecimento, vislumbrando sempre as possibilidades. Afinal, a ZDP se refere a toda a vida do sujeito e não está restrita somente à infância ou à vida escolar. Carneiro (2015) atesta que a ZDP pode ser entendida como um campo de possibilidades em que todos estão envolvidos com a criação de pontos de apoio. Por haver trocas efetivas e diferentes interações, constitui-se em um vasto e concreto campo de possibilidades.

Eduardo também remete a educação como processo natural e necessário para continuidade de crescimento. Durante a entrevista, foi possível observar que ele compreende que estes conhecimentos são necessários para a sua formação enquanto cidadão pertencente à sociedade, com vistas à manutenção de seu futuro e trabalho, conforme sua fala. Eduardo: *“Faz parte da natureza. Para estudar seria alertar, ver o mundo, para ver o futuro ou prever o futuro em si mesmo”*.

Portanto, é muito significativo analisar as falas destes sujeitos, pois elas remetem para características importantes no processo de desenvolvimento, enfatizando a importância da educação para a formação humana. Todos esses elementos e sentidos que os investigados dimensionam à educação compõem uma reflexão que segue em direção ao crescimento, ao amadurecimento e conseqüentemente à autonomia. É possível analisar que os sentidos aqui mencionados caminham no processo de construção da autonomia e

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

liberdade. Freire (1996) concentra a atualização de uma série de reflexões acerca de questões concretas das práticas docentes, em que ilumina discussões de forma corajosa sobre as exigências do processo de ensino, reverberando o valor das trocas educativas sustentadas na ética, no respeito à dignidade e na autonomia dos estudantes.

Evidenciando o quanto esta prerrogativa ainda está distante da realidade dos sujeitos entrevistados, alguns participantes referiram dificuldades em suas trajetórias escolares, conforme demonstra Luana, quando cita que o ensino regular não foi fácil e compartilha as estratégias de ensino que favoreceram seu processo de aprendizagem já no supletivo (Educação de Jovens e Adultos), destacando a importância da acessibilidade, como o uso de desenhos para auxiliar na assimilação dos conteúdos. “Luana: *Tinha mais desenho, mas tinha prova que eu fazia prova escrita, mas tinha também desenhos para eu entender melhor*”.

Pimentel (2012) se apropria de Vygotsky (1991) para enaltecer que o desenho representa um avanço importante na capacidade simbólica que se inicia nos gestos e passa à representação, através dos desenhos, utilizando-se de sinais gráficos que significam algo ou alguém. Voivodic (2013) atenta que, em função das características específicas da pessoa com síndrome de Down, estas precisam de ações educativas específicas, que atendam suas necessidades educativas e criam um processo inclusivo. Entretanto, alerta que as dificuldades que o aluno com síndrome de Down apresenta não são apenas inerentes à sua condição, mas têm um caráter interativo, pois dependem das singularidades do aluno, do ambiente familiar e da proposta educativa a ele oferecida.

Para contextualizar, o depoimento de Luana exemplifica parte das dificuldades vivenciadas na escolarização por diversos jovens no país. Dayrell (2013), ao analisar os desafios do ensino médio no Brasil e os processos de exclusão de jovens da instituição escolar, problematiza que o momento atual está caracterizado pelo distanciamento do que a sociedade espera da escola e do que a escola tem sido capaz de oferecer.

Esta fala também remete ao que diz Macedo (2010), pensar numa escola para todos, atualmente, exige o desafio de refletir sobre uma tríade indispensável à mediação docente: o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino. Ainda sobre as dificuldades, Luana e Eduardo apresentam a dolorosa realidade do preconceito que assola a história de vida das pessoas com deficiência. Os sujeitos detalham as barreiras encontradas nos relacionamentos escolares e como lidaram nestas relações.

Luana: Eu sofri certos preconceitos, um deles foi de uma diretora da escola, ela falou para minha mãe que eu não tinha capacidade de continuar estudando lá na escola. E a outra foi de uma colega de outra classe falou que eu era doente. Eu fui vendo isso como provocação, como preconceito mesmo. Teve uma hora que eu ‘parti’ para o tapa. Não aguentei. Aí eu fui chamada pela diretora da escola onde eu estudei, e ela me confirmou que ela me discriminava.

Assim como Luana, Eduardo também referiu dificuldades de relacionamento na etapa escolar:

Eduardo: Relacionamento, sim. Porque os meus amigos são mais atacados, mais polêmicos. O que seriam polêmicos? Seria agitação, a vibração de amor de amizade é boa. Por outro lado, que eu não gosto de usar e já tentei usar, é uma parte que pode me prender. Vou dizer o nome, eu sou, mais ou menos, entre aspas, supunhamos, eu não gosto da violência, mas eu pratico. Na hora que fizeram isso, que já praticaram o “bullying”, eu estava mais gordinho, uma época, eu não gostei das atitudes dos meus amigos por eu estar gordinho. Eles olhavam, rindo, eu não gostava daquilo. Meu amigo foi grosseiro e eu buscava ser indife-

rente. Eu queria quebrar o gelo e eu não conseguia.

Nota-se que ambos entrevistados referem manter consciência do impacto de sua presença na escola e conversam com clareza sobre temas ainda presentes na educação: provocação, preconceito e bullying. Letícia consegue dimensionar a importância da educação em sua vida, destacando-a de forma positiva, mas na sequência complementa abordando os sentimentos que a tomavam por estar em uma escola especial.

Letícia: Sim, mesmo que eu não fui a uma escola comum, mesmo que eu aprendi tudo em casa, mas valeu né? Eu queria ir na escola comum, mas eles não deixavam ir, eles me tratavam como criança.

Pela complexidade de duas importantes áreas que se dedicam em atender e acompanhar a pessoa com deficiência: educação e assistência, utiliza-se o conceito de educação trazido por Lepri (2012) para distinguir as práticas educativas das práticas de assistência e avançar da “assistência pela custódia e piedade” à “educação pela inclusão”. A educação leva em consideração a pessoa como ela “poderá ser”, assumindo o sentido de despertar sua evolução, e a assistência a considera como ela “é”, com o objetivo apenas de impedir seu retrocesso. Ou seja, parece que Letícia quer declarar que (até) gostava da escola especial, mas que o melhor, o verdadeiro, a ela era impossibilitado. Percebe-se que, em função de sua condição, a ela só pairava a piedade de um espaço compartilhado entre as pessoas com a mesma condição, pois o “normal” não fazia parte de sua constituição e possibilidade de convivência.

Em outro momento da entrevista, Letícia também atribui à participação na escola especial seu processo de inclusão social e possibilidade de participação social.

Letícia: Ela falou que tem muita gente que não aceita a gente, que tinha gente que quando íamos ao restaurante, tem gente que vai em algum lugar e fica olhando para gente assim com uma cara assim diferente, entende? Porque quando a gente saía para jantar, a (nome da diretora) levava a gente para sair, a Diretora da escola e as pessoas ficavam olhando a gente diferente, entendesse? De tanto ela fazer esses negócios para mostrar para todo mundo que nós somos iguais, só um pouquinho de diferente né? Ela começou a batalhar, a lutar para conseguir isso tudo para nós.

Letícia, ao longo de sua narrativa, fala com clareza que queria viver experiências diferentes das que estavam destinadas a ela na escola especial, que queria estudar em escola comum, que era tratada como criança, da sua vontade de brincar na rua e ver gente normal. No entanto, sua única possibilidade a ser vivida era no contexto especializado. Com isso, pode-se dizer que o encantamento e a recusa da escola pressupõem a dialética de afirmação e negação, de permanência e multiplicidade. Neste sentido, as modificações no pensar, no fazer-se cotidianamente redefinem-se em múltiplas identidades, as pessoas com síndrome de Down se espelham em si mesmas como meio para enfrentar os desafios e as mudanças na construção de suas identidades.

Acerca de tudo o que foi apresentado até o momento, costurando a delicadeza e a profundidade das falas destacadas, escancara-se que o lugar comum que as pessoas com síndrome de Down se veem são compostos por signos de: “*falou que eu era doente*”, “*nunca consegui estudar em escola normal*”, “*eles me olhavam rindo*”, “*Eu queria ir na escola comum, mas eles não deixavam ir, eles me tratavam como criança*”, “*fica olhando para gente assim com uma cara assim diferente*”. Como este estudo assume a concepção histórico-cultural, revela-se a emergência destes signos ao longo da história, denunciando a significação

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

apreendida da cultura a qual estes sujeitos estão inseridos e como esses enunciados o produzem enquanto sujeitos, inscrevendo-se em seus organismos, marcando seus corpos. Estes signos produzidos nas relações entre os homens refletem como estas pessoas percebem o mundo ao seu redor.

As experiências dos sujeitos entrevistados, situadas histórica e culturalmente, estão carregadas de significações apropriadas das relações que se estabeleceram, que lhes demarcam a impossibilidade, a dificuldade, a depreciação. No entanto, seus discursos de vida aparecem imbricados de experiências e sentidos positivos sobre a vida que os cerca. Fica sobressaltado que, apesar das diversas dificuldades a eles impostas, estas pessoas conquistam vagarosamente seus espaços e modificam os lugares comuns a elas reservados.

É possível citar que, com as transformações das práticas educativas e com os avanços legais, estes sujeitos estão somando esforços para reverterem as condenações e os enclausuramentos mantidos por tantos anos na história da humanidade. Retoma-se aqui a compreensão de que, verdadeiramente, a deficiência é construída socialmente. Com base na relação indissociável entre os aspectos biológicos e culturais, Carneiro (2007) corrobora sua tese apontando que a deficiência é uma produção social, construída na medida em que não se possibilitam formas de desenvolvimento compatíveis com as necessidades dos sujeitos nesta condição.

Considerações finais

Observa-se ao final deste artigo que os sujeitos entrevistados atribuem à educação os ganhos que obtiveram posteriormente na vida adulta e que os levaram a alcançar práticas profissionais. Nota-se que à medida que eram dadas chances de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, emergiam oportunidades compensatórias. A compensação, segundo Vygotsky (1997, p. 48), é “[...] precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da *criança* com deficiência em alguma função ou órgão [...]”. As relações sociais podem mediar as lesões orgânicas da pessoa com deficiência e “compensar” seu defeito a partir da inserção no mundo cultural, ou seja, por meio da mediação do outro, criam-se processos que substituem as dificuldades. Dito de outra forma, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (CARNEIRO, 2007).

De maneira pertinente, os sujeitos entrevistados indicaram que a educação é peça-chave para o processo de desenvolvimento. É condutora, motivadora e preciosa para a música da vida, em que todas as notas percorridas neste contexto são arranjos sólidos que impulsionam para a chegada ao trabalho. Dessa forma, o trabalho configura-se como um meio fundamental para concretizar verdadeiramente a inclusão, o pertencimento e a participação de pessoas com síndrome de Down na sociedade. Os mecanismos legais disponíveis no país, tais como a lei de cotas (BRASIL a, 1991) e a disponibilização de apoios (BRASIL, 2015), facilitam o acesso e a permanência deste grupo ao trabalho. Essas conquistas no âmbito político e da legislação são imprescindíveis, mas não suficientes para romper os obstáculos simbólicos e materiais conferidos a este público. Torna-se aparente a necessidade do aprofundamento de práticas que viabilizem com assertividade as experiências de trabalho para as pessoas com síndrome de Down.

Referências

- AMARAL, A. L. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v.1 n.2, 1994. p. 127-136. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1p-df/r4_art10.pdf. Acesso 23.10.2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Senado Federal. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- BRASIL. Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001a.
- CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CARNEIRO, M. S. C. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- CENCI, A. **Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2011, 179f.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2013.
- DINIZ, D. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Letras Livres, 2003.
- GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: Resultados Preliminares da Amostra. 2010. Disponível <https://www.ibge.gov.br/home> Acesso em 21/06/2015.
- LEPRI, C. **Viajantes Inesperados: notas sobre inclusão social das pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.
- LOPES, I. A. **Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil**. 2011. 129 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.
- MACEDO, R. M. A. Juventudes: de espectadores da violência na/da escola a construtores da cultura de paz. In Linguagens, Educação e Sociedade: **Revista do programa de pós-graduação em Educação da UFPI/ Centro de Ciências da Educação**, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventude, 2010 – 353p.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2000.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.
- NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 555-558,

Os sentidos da educação e inserção profissional para jovens e adultos com síndrome de down: desafios e expectativas

abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00555.pdf> Acesso em 07.04.2016.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 337 - 359, maio/agosto 2012.

SANTOS, M. P. A. **A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e sua inserção no mercado de trabalho formal em Curitiba**. 2011. 181p. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. 2011.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOSTKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. 1997, pp. 11-40. Madrid: Visor.

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2014.