



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DE FÁTIMA FLOR DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

**INHUMAS-GO  
2023**

**MARIA DE FÁTIMA FLOR DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado, da Faculdade de Inhumas FacMais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristyane Batista Leal.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

O48e

OLIVEIRA, Maria de Fátima Flor de  
A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN. Maria de Fátima Flor  
de Oliveira. – Inhumas: FacMais, 2023.

79 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Cristyane Batista Leal”.

1. Educação Formal. Educação Não-Formal. Inclusão. Síndrome de Down.  
I. Título.

CDU: 37

**O FORMAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE  
DOWN**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da  
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 28 de fevereiro de 2023.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristyane Batista Leal  
Presidente da Banca  
Faculdade de Inhumas - FacMais

---

Prof. Dra. Selma Regina Gomes  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas- FacMais

---

Prof. Dra. Edna Misseno Pires  
Membro Convidado Externo  
Universidade Federal de Goiás

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Antônio Pinto de Oliveira, por me apoiar incondicionalmente em toda a caminhada empreendida;

À minha professora orientadora Cristyane Leal, que, durante toda a trajetória, me incentivou, e muito contribuiu para a conclusão desta dissertação.

À Lílian e Lívia, minhas filhas amadas, pelo orgulho que sentem de todas as conquistas realizadas, por estarem sempre me parabenizando por minha dedicação.

À Laura, João Pedro, Fernanda e Manuela, meus netos queridos, por sempre incentivarem a vovó a prosseguir.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, que, em todos os momentos, é meu maior mestre, e me proporcionou a oportunidade de realizar este curso de mestrado;

Gratidão ao meu esposo, Antônio, por me incentivar durante toda a trajetória dos meus estudos e conclusão do mestrado;

A esta Faculdade, seu corpo docente, direção de administração, que oportunizaram mais esta etapa de aprendizagem, conhecimento e realização pessoal e profissional;

Aos meus pais, Cícero e Salete, pelo esforço empreendido em me conceder educação e valores tão importantes, que me fizeram ser uma pessoa idônea, ensinando-me o caminho do amor. Por sempre estarem ao meu lado, me incentivando a buscar e alcançar meus objetivos, ensinando-me a não desistir dos sonhos, ainda que esses parecessem impossíveis ou distantes. GRATIDÃO!

Às minhas filhas Lílian e Lívia, que sempre foram minha motivação para lutar todos os dias, para ser uma pessoa melhor, e tentar transformar esse mundo em um lugar melhor para seu futuro;

Agradecimentos sinceros, também, aos meus genros, Fernando e João Paulo, pelo apoio e incentivo rotineiros;

Enfim, agradeço a todos, que, direta ou indiretamente, participaram e contribuíram para minha formação, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de discussão a criança com Síndrome de Down e seu desenvolvimento, na dialética da educação formal e não formal, tendo em vista que este espaço, dadas as suas sistematizações, pode corroborar para com a inclusão. Em face da educação não formal e sua importância para o desenvolvimento da pessoa Down, levantamos a seguinte questão: Quais as contribuições da educação não formal para a inclusão do aluno com Síndrome de Down? Este estudo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento e a inclusão da criança com Síndrome de Down, por meio da educação não formal, pela perspectiva da dança, e como objetivos específicos, refletir sobre os aspectos históricos, biológicos e sociais da Síndrome de Down, compreender a inclusão do indivíduo com Síndrome de Down, no rol da educação formal e não formal; reconhecer como a educação não formal contribui para a inclusão da criança com Síndrome de Down. Para alcançar esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, cuja obtenção dos estudos fez usos as bases de dados (BDTD), CAPES e Google Scholar, tendo como aporte teórico autores que discutem a temática, dentre estes, destaca-se: Almeida (2014), Brasil (2014, 2015), Costa (1994), Fátima (2001), Fusari & Ferraz (2001), Gonçalves (2017); Lopes; Santos & Iwamoto (2017), Mantoan (2013); Mitler (2003); Sasaki (2006); Schwartzman (1999), Werneck (2004), Voivodic (2004). A Educação Não Formal, para além da mediação dos conhecimentos curriculares, influencia na formação global dos educandos, na medida em que se dá por meio de uma ação social em que o contato e o estabelecimento de vínculos, a interação, preparam o indivíduo para a sua inserção social no mundo. A Educação não formal tem como foco principal de sua ação educativa potencializar e reforçar o aprendizado de valores, logo, também cooperando, de maneira primordial, para com a inclusão, o que se dá por meio da promoção de sua integração e participação de grupos e eventos, que envolvem, de forma direta, a comunidade. Desse modo, a inclusão da criança com Síndrome de Down ocorre de forma articulada, por meio do ensino e aprendizagem, adquiridos em ambas as categorias educativas, mas, no âmbito da educação não formal, a arte/dança, por exemplo, tem se mostrado um caminho alternativo qualitativo para a sua materialização.

**Palavras-chave:** Educação Formal. Educação Não-Formal. Inclusão. Síndrome de Down.

## ABSTRACT

This research focuses on the discussion of children with Down Syndrome and their development in the context of non-formal education, bearing in mind that this space, given its systematization, can corroborate towards inclusion. In view of non-formal education and its importance for the development of the Down person, we raise the following question: What are the contributions of non-formal education to the inclusion of students with Down Syndrome? This study, whose general objective is to analyze the development and social inclusion of children with Down Syndrome through non-formal education from the perspective of dance, and as specific objectives, to reflect on the historical, biological and social aspects of Down Syndrome, to analyze the inclusion of the individual with Down Syndrome in the list of formal and non-formal education; recognize how non-formal education contributes to the inclusion of children with Down Syndrome. To achieve these objectives, a bibliographical research was developed, of a qualitative nature, whose studies were obtained using the databases (BDTD), CAPES and Google Scholar, having as theoretical support authors who discuss the theme, among these, highlight- if: Almeida (2014), Brazil (2014, 2015), Costa (1994), Fátima (2001), Fusari & Ferraz (2001), Gonçalves (2017); Lopes; Santos & Iwamoto (2017), Mantoan (2013); Mitler (2003); Sasaki (2006); Schwartzman (1999), Werneck (2004), Voivodic (2004). Non-formal education, beyond the mediation of curricular knowledge, influences the overall formation of students, insofar as it takes place through a social action in which contact and the establishment of bonds, interaction, prepares the individual for their insertion in the world, Non-Formal Education, has as main focus of its educational action to enhance and reinforce the learning of values, therefore, it also cooperates in a primordial way with inclusion, which happens through the promotion of its integration and participation of groups and events that directly involve the community. In this way, the social inclusion of the person with Down Syndrome occurs in an articulated way through the teaching and learning acquired in both educational categories, but, in the context of non-formal education, art/dance has been shown to be a qualitative alternative path for its materialisation.

**Keywords:** Formal Education. Non-Formal Education. Social inclusion. Down's Syndrome.

## LISTA DE SIGLAS

SD-Síndrome de Down

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – OS ASPECTOS HISTÓRICOS, BIOLÓGICOS E SOCIAIS DA SÍNDROME DE DOWN.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Aspectos Históricos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Aspectos Biológicos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.1 Definição e tipos da Síndrome de Down.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.2 Características e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com Síndrome de Down.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Aspectos Sociais.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3.1 A família e o processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO FORMAL: O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 A Inclusão e os aspectos legais.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 A educação formal e o processo de inclusão.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Formação de professores para o atendimento do aluno com Síndrome de Down.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 A educação não formal e o processo de inclusão.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2.1 A dança e a inclusão.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2.2 A dança como via da expressividade para as pessoas com Síndrome de Down.....</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha desta temática, envolvendo a inclusão da criança com Síndrome de Down, adveio desde o momento em que foi tomada a decisão de iniciar o curso de mestrado, tendo sido requerido o desenvolvimento de um pré-projeto. Dentre as inúmeras possibilidades de temas que poderiam ser abordados como propositura, a princípio, como professora de apoio, atuante desde o ano de 2010, me deparei com uma diversidade de assuntos, e, também, com a indecisão quanto ao tema a ser abordado.

Ao analisar minha trajetória profissional, atuando junto aos educandos, público-alvo da inclusão e da educação especial, verifiquei que, [dv] os alunos com Síndrome de Down sempre fizeram parte desse percurso, o qual foi permeado por experiências qualitativas, mas também por inquietações.

Uma dessas tem relação direta com o fato de que, [dv] os pais dos alunos e seus respectivos responsáveis demonstraram muita segurança e confiança quanto ao trabalho por mim desenvolvido junto aos educandos, seus filhos. Ainda assim, por diversas vezes, fui surpreendida por uma perturbação: como seria o futuro desse aluno em relação ao desenvolvimento de sua autonomia, quando ele deixar a educação formal? Como será a sua vida além da escola e da proteção dos pais? Como a sociedade pode contribuir para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down? Quais as contribuições da educação não formal e da dança para a inclusão dessas crianças? Portanto, como educadora, vi-me nesse entrelugar, entre a educação formal e escolar e a educação não formal, em diálogo direto com a sociedade.

Trago, portanto, as inquietações da minha experiência como docente integrada na educação formal, fazendo delas, as questões norteadoras do desenvolvimento desta pesquisa, que é de importância crucial por permitir vislumbrar a continuação do processo de inclusão recém-iniciado nas salas de aula do sistema regular de ensino. Para além da escola, afinal, a inclusão deve ser efetivada em todos os espaços, é direito de todos, o de convivência e o de estar incluso socialmente.

As análises e reflexões realizadas, no decorrer do estudo, possuem relevância social e educacional. Ao abordar, inicialmente, as especificidades da criança com

Síndrome de Down, elas buscam cooperar com a desconstrução de visões preconceituosas e discriminatórias, com as quais essas pessoas vieram convivendo ao longo do tempo. Alguns professores, estudantes e a sociedade, em geral, necessitam conhecer um pouco mais sobre a condição genética que faz parte da vida dessas pessoas, como elas se desenvolvem, aprendem, se socializam. E, as análises e reflexões que envolvem a educação formal e não formal, demonstram como essas duas vertentes se organizam e contribuem com a inclusão. Além de trazer a compreensão de caminhos alternativos, que podem ser trilhados pela criança com Síndrome de Down, para buscar se incluir, se relacionar e ter uma vida ativa.

Cada educando, como ser que detém em si uma unicidade, se encontra em desenvolvimento, ainda que esse processo se mostre diverso, por se diferir de estudante para estudante. Ele não é nulo, é tão somente o conhecimento de seus limites e possibilidades de aprendizagens, que indicarão os percursos a serem seguidos pelos educadores no processo de mediação.

No contexto da existência da educação formal e não formal, em que cada vertente possui importância ímpar, no que tange ao desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, a inclusão é um processo que pode se iniciar no ambiente escolar formal, em que a criança se socializa e interage com outras crianças, outros adultos, mas, quando a criança participa da educação, ampliam-se as possibilidades de inclusão, tornando-se também indispensável.

O papel da escola frente ao processo de inclusão não tem como foco favorecer esse processo somente dentro das unidades escolares, possui uma ligação direta com a inclusão, nos mais diversos espaços sociais, para que, assim, cada um possa, de fato, exercer seus direitos, além de cumprir com seus deveres.

De acordo com Mittler (2003, p. 17), cada um deve “ter oportunidade de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos”.

A escola exerce um papel fundamental na formação do sujeito, e ela é o local onde todos os processos e ações que se desenvolvem, centrando-se na finalidade de propiciar ao educando a construção crítica e ativa do seu conhecimento. Em caso de a formação educativa não possibilitar o alcance de tal façanha, a função educativa perde sua credibilidade e seu valor.

Desse modo, considerando o propósito da inclusão, contido em vários dispositivos, e mais, recentemente, na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em julho do ano de 2015, sob o nº 13.146, compreende-se que, em seu capítulo X, está atestado que todos possuem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer.

No Artigo 43, a lei estabelece que o poder público deva promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo, além de assegurar-lhes a acessibilidade em locais e serviços prestados, incentivar a provisão de instrução e assegurar sua participação nas atividades culturais e artísticas dentro e fora do sistema escolar.

Considera-se que essa inserção institucional em educação formal e não formal contribui para o desenvolvimento, tanto da criança com Síndrome de Down quanto para a naturalização de sua participação na vida social, desenvolvendo a própria sociedade, sem perder os laços com o ambiente formal da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa se justifica na medida em que a promoção da inclusão das pessoas com deficiência ou condições genéticas, como a Síndrome de Down, é um fenômeno que abrange todos os espaços e âmbitos da sociedade e que precisa do espaço escolar atuando nesse processo.

Mas, no tocante, em específico, ao espaço escolar ou à Educação formal, sabe-se que a escola possui a incumbência de preparar o indivíduo para que este possa ser incluso no meio social, de tal modo que ele possa atuar e intervir na realidade. Logo, a inclusão escolar, no espaço formal, torna-se uma das alternativas ou caminhos mais viáveis para a inclusão dessas pessoas no meio social, convocando as instituições não formais para a adesão à inclusão.

A educação não formal, concebida como a vertente do ensino que se materializa em espaços que não se integram a sistema formal de ensino, pode ocorrer em espaços institucionalizados, como museus, memoriais, planetários, zoológicos, ou ainda, em não institucionalizados, como praças públicas, feiras rios [?], entre outros, possuem um grande impacto social, sendo considerada, por muitos, como uma complementar à educação formal (GOHN, 2011).

Em face da educação não formal, e sua importância para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, levantamos a seguinte questão: Quais as

contribuições da educação não formal para a inclusão do aluno com Síndrome de Down? Compreender o desenvolvimento e a inclusão da criança com Síndrome de Down, por meio da educação não formal, pela perspectiva da dança, é o objetivo geral desta pesquisa. Refletir sobre os aspectos históricos, biológicos, sociais e culturais da Síndrome de Down, analisar a inclusão do indivíduo com Síndrome de Down no rol da educação formal e não formal; reconhecer como a educação não formal contribui para a inclusão da criança com Síndrome de Down.

Com a intenção de identificar trabalhos anteriores que discutem a temática, foram definidos os descritores para a efetivação da busca de estudos: “Inclusão escolar”; “Criança com Síndrome de Down”; e “Educação Não Formal”; “Dança e a criança com Síndrome de Down” e “Dança e inclusão”. A periodicidade das buscas foi definida para os últimos cinco anos: 1995 a 2022, e os resultados encontrados estão apresentados no quadro 01:

**Quadro 01:** Estudos publicados entre 1995 e 2022.

PLATAFORMAS	DESCRITORES				
	Inclusão Escolar	Criança com Síndrome de Down	Educação não Formal	Dança e a criança com Síndrome de Down	Dança e Inclusão
<b>BDTD</b>	7.228	<b>372</b>	<b>3.757</b>	04	137
<b>CAPEs</b>	4.588	714	2.944	07	113

**Fonte:** As Autoras (2022).

Os resultados das buscas, sintetizados nos números presentes no quadro, demonstram que, [dv] o descritor “Inclusão Escolar nas duas bases de dados, foi o que apresentou o maior número de estudos juntamente com “Educação não formal”, que ficou em segundo lugar. Já, “Crianças com Síndrome de Down” ocupa o terceiro lugar dos que mais apresentaram resultados. O descritor “Dança e Inclusão” ocupa o quarto lugar, com números reduzidos, ao se comparar com os já destacados, e, por fim, aquele que ocupou o quinto lugar foi “Dança e a criança com Síndrome de Down”, que, na BDTD apresentou apenas quatro resultados, e, nos periódicos Capes, 07. Embora o resultado do primeiro descritor, em ambas as plataformas, tenha sido o mais expressivo em números, pouquíssimos demonstraram articulação com o tema proposto, ficando, assim, evidente, que essa temática necessita de grandes aprofundamentos, o que chama atenção, ainda mais, para a sua relevância.

Frente aos resultados encontrados, em cada um dos descritores, selecionou-se um total de 72 estudos. O critério utilizado para a seleção foi baseado em trabalhos completos, disponíveis nas plataformas, e cujo conteúdo vinha de encontro com a discussão almejada.

Esta pesquisa, a respeito de sua finalidade, é de natureza básica. Sobre a pesquisa básica, Gil (2010) informa que essa modalidade tem o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da temática. Quanto à sua abordagem, a pesquisa é qualitativa. Essa modalidade permite ao pesquisador “aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda”, sendo ainda, de cunho exploratório.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002), é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com embasamento teórico em autores como Almeida (2011) Brasil (2017); Ferreiro (2011); Mantoan (2013); Mitler (2003); Teberosky (2001); Sasaki (2006); Soares (2004). As teorias aqui discutidas vão ao encontro de diversas teses que evidenciam as contribuições da dança para com a inclusão da criança com Síndrome de Down na perspectiva da educação não-formal.

Esta pesquisa aborda, de forma direta, questões relacionadas à criança com Síndrome de Down, analisando as condições com as quais esses indivíduos convivem em seu processo de desenvolvimento, numa perspectiva familiar, escolar e não escolar, tendo como embasamento a constatação de que, tanto a escola quanto outras instituições não formais, desenvolvem ações que promovem a inclusão. Desse modo, a pesquisa se organiza por meio de três capítulos.

O primeiro Capítulo “Os aspectos históricos, biológicos e sociais da Síndrome de Down” busca enfatizar como os estudos sobre como a síndrome se desenvolve, apoiando-se na perspectiva clínica – apresentado dados sobre o surgimento da síndrome, as características físicas e psicológicas (sinais e sintomas) e, tendo em

vista as implicações com as quais essas pessoas convivem. Ainda, traz reflexões sobre como o ensino (educação formal) deve se organizar para mediar o processo de ensino e aprendizagem, tece ainda considerações acerca da formação docente para atuar no âmbito da Educação Inclusiva. Dentre os autores nos quais a discussão se embasa, destaca-se Costa (1994), Werneck (2004), Voivodic (2004), entre outros.

O segundo capítulo “Educação formal e não formal: o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down Educação Formal, Não Formal e Inclusão” reflete sobre as especificidades da educação formal e não formal, conceituando-as, elencando o objeto da ação de cada uma e como se organizam. Analisa também a legislação sob a qual a Educação Inclusiva e Especial se embasa, para se materializar na prática, a “Cultura e seus aspectos”, “Cultura Down” e a “Arte e a dança” como vias utilizadas pela criança com Síndrome de Down, para desenvolver sua capacidade de expressão e de inclusão. Constitui o rol de estudiosos mais importantes deste capítulo, - Almeida (2014), Brasil (2014, 2015), Gohn (2006, 2011), Paiva, *et al.*, (2021), Pimenta (2006), Santos (1983).

Por fim, o terceiro de capítulo “As contribuições da educação não formal para inclusão da criança com síndrome de Down” se ocupa de contextualizar a arte e suas teorias, além de sua inter-relação com a o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, na medida em que essas pessoas iniciam o aprendizado da dança, independente da modalidade, o que reflete qualitativamente em seu desenvolvimento, abrindo portas reais para a inclusão dessas pessoas. A análise tem como ponto de partida a “Arte e dança” e “A dança e a criança com Síndrome de Down”. São autores fundamentais desse referido capítulo: Fátima (2001), Fusari & Ferraz (2001), Gonçalves (2017), Lopes; Santos & Iwamoto (2017), e outros.

Justifica-se este estudo por compreender que a dança é uma das manifestações artísticas que permite que o indivíduo se expresse explorando o movimento corporal, assim, quando uma criança com Síndrome de Down passa a praticar a dança, ela vai, pouco a pouco, construindo uma imagem positiva de si, suprimindo as condições genéticas que lhe foram impostas, o que a conduz a um processo de construção de uma linguagem única.

## **CAPÍTULO I: OS ASPECTOS HISTÓRICOS, BIOLÓGICOS E SOCIAIS DA SÍNDROME DE DOWN**

O presente capítulo busca apresentar os aspectos históricos, biológicos, sociais e culturais da Síndrome de Down, necessários para compreender e reconhecer como a criança com Síndrome de Down vem alcançando o seu espaço.

No tocante aos aspectos históricos, explana sobre como a Síndrome de Down veio sendo estudada, destacando as descobertas e os avanços advindos dessas. Nos aspectos biológicos, apresenta as especificidades ou características das crianças com Síndrome de Down, definindo o conceito, apontando suas manifestações: sinais e sintomas, alternativas de tratamentos, além de descrever como ocorre o processo de expor as características e o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Enfatiza a relevância da convivência social, apontando o papel desempenhado pela família, perante o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Além disso, lança um olhar sobre os aspectos culturais que caracterizam as pessoas como pessoas com Síndrome de Down, refletindo ainda sobre as limitações da perspectiva clínica nas abordagens sobre inclusão.

### **1.1 Aspectos Históricos**

Como uma condição genética que pode vir acometer indivíduos, a Síndrome de Down (SD) é estudada desde tempos remotos. No século XX, estudos realizados, principalmente, no âmbito científico e na medicina, contribuíram para que grandes descobertas fossem realizadas. No decorrer dos séculos anteriores, as pessoas com Síndrome de Down foram consideradas como portadoras de doença mental, principalmente, porque,[dv] suas causas não eram conhecidas por parte da especialidade médica.

O fato de nada saberem sobre as causas, levou as crianças a terem seu desenvolvimento limitado, e, até os dias atuais, essas pessoas convivem com o tratamento e com o olhar diferenciado, principalmente, aqueles que desconhecem o fato de que,[dv] as pessoas com Síndrome Down são capazes de se desenvolver, de

aprender, de levar uma vida social junto a todos. Na perspectiva conceitual, a Síndrome de Down é:

[...] uma aneuploidia. Um pequeno cromossomo do grupo G, conhecido como o de número 21, está adicionado ao complemento normal nos casos em que a síndrome é reconhecida. Trata-se de uma trissomia do número 21; todos os outros cromossomos são “dissômicos”. O cromossomo de número 21 é dificilmente distinguível do número 22 (SNUSTAD, apud SIQUEIRA, 2006, p. 25).

De acordo com Brasil (2013), a Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21, é uma condição humana geneticamente determinada, é a modificação cromossômica (cromossomopatia) mais corriqueira ocorrida entre os seres humanos, além de ser o principal agente causador de deficiência intelectual na população.

A Síndrome foi descrita, clinicamente, pela primeira vez, por John Langdon Haydon Down (1828 – 1896), no ano de 1866, no período que sucedeu a essa exposição. Consideraram que o agente causal tinha como origem duas doenças infecciosas, - a sífilis e tuberculose, mais tarde, sendo atribuída à tireoide a fonte causadora. Em vista disso, a Síndrome de Down passou a ser considerada como uma alteração cromossômica, ocasionada por uma mutação genética, acarretada por alterações cromossômicas que afetam um dado número de pessoas.

E, foi graças aos estudos evolutivos sobre a Síndrome que as pessoas com Síndrome de Down passaram a ter maior visibilidade. Os primeiros achados impulsionaram o desuso da expressão “mongolismo”, passou-se, então, a ser adotada a expressão “Síndrome de Down ou Trissomia do 21”<sup>1</sup>, o que representou um grande marco, tanto no âmbito científico quanto no social, despertando a sociedade acadêmica para um tratamento mais científico da síndrome (NANTES, 2018).

Porém, desde os tempos mais longínquos, as pessoas com Síndrome de Down sempre foram vistas como “anormais”, consideradas “deficientes”, “incapazes”, sem utilidade, da mesma forma que viam as pessoas com deficiência, viam também aquelas com Síndrome de Down. Na atualidade, esse contexto não se modificou, mesmo com as descobertas científicas que constataram a cópia extra do cromossomo 21 como causa da síndrome, a sociedade, ainda permanece excluindo, e, agindo de forma preconceituosa.

---

<sup>1</sup> A Síndrome de Down é uma condição cromossômica desencadeada pela presença do cromossomo 21 ou uma cópia extra deste cromossomo.

Essa postura da sociedade faz com que os indivíduos com Síndrome de Down sofram com o processo de exclusão, principalmente, por parte daqueles que não compreendem a síndrome. Nesse ínterim, é indispensável fazer uma abordagem dos aspectos biológicos da Síndrome de Down, enquanto pressuposto para o entendimento de como pessoas com esta síndrome se desenvolvem, interagem, aprendem e vivem.

## 1.2 Aspectos biológicos da Síndrome de Down

A Síndrome de Down se configura como uma condição ocasionada por uma mutação genética, acarretada por alterações cromossômicas que afetam um dado número de pessoas. Quanto a este caráter - o genético da Síndrome de Down, ela é descrita como:

[...] uma cromossomopatia, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, no caso a presença de um cromossomo a mais no par 21, caracterizando assim, uma trissomia 21. O termo trissomia refere-se à presença de um cromossomo a mais no cariótipo de uma pessoa, fazendo com que o número total de cromossomos na SD seja 47 e não 46. (BRUNONI, *apud* VOIVODIC 2008, p. 39).

Por possuir esse cromossomo a mais, o indivíduo já nasce com essa condição, que afeta não somente o seu físico como também o psicológico. Embora não seja considerada pela ciência como uma patologia, a Síndrome de Down recebeu uma codificação na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o Q90.0 faz parte do grupo que compreende do Q00 ao Q99, e categoriza as anomalias, doenças e condições ocasionadas por modificações incididas nos cromossomos:

Q90.0 - Trissomia 21, não-disjunção meiótica  
Q90.1 - Trissomia 21, mosaicismo (não-disjunção mitótica)  
Q90.2 - Trissomia 21, translocação  
Q90.9 - Síndrome de Down não especificada (CID-10, 2011, p. 206).

Essa categorização auxilia na compreensão da SD, que traz implicações para o desenvolvimento físico e psicológico da criança. Apesar da deficiência intelectual nas crianças com Síndrome de Down, de acordo com Queiroz (2019), sua ocorrência

se relaciona ao distúrbio cromossômico, podendo, assim, se manifestar por meio de graus variados: leve, – em duas ou três funções adaptativas; moderada, - em três ou quatro; grave ou severa, – em quatro ou mais, e ou profunda, quatro ou mais funções, com comprometimento maior ao do nível anterior. Ainda, segundo o mesmo autor, toda criança com SD possui deficiência intelectual, que, em geral, se manifesta com o grau leve ou moderado, não se excluindo a possibilidade de uma criança apresentar o grau severo ou profundo, sendo, portanto, mais raro.

Em face das condições físicas e psicológicas das crianças com SD, que as diferem de outras, essas crianças estão mais propensas ao desenvolvimento de algumas patologias, - possuem pouca força muscular, tireoide, cardiopatia, deficiência intelectual, entre outras; distúrbios de comportamento, que afetam o seu convívio social, podendo desenvolver depressão, Alzheimer (QUEIROZ, 2019).

Em face desse quadro, as crianças com SD são, em geral, apontadas, criticadas, discriminadas e excluídas, – situações que contribuem para com o agravamento dos problemas com os quais essas crianças convivem, afetando, negativamente, o desenvolvimento.

### 1.2.1 Definição e tipos de Síndrome de Down

Voivodic (2008) aponta a existência de três alterações cromossômicas:

A Trissomia simples: ocorre a não disjunção do cromossomo 21;

A Trissomia por translocação: O cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par; e.

Mosaicismo: presença de um percentual de células normais (46 cromossomos) e outro percentual com células trissômicas (47 cromossomos) (VOIVODIC, 2008, p. 40).

Brasil (2013) concorda com Voivodic (2008), afirmando que a Síndrome de Down se caracteriza pela presença do cromossomo 21 extra, na perspectiva citogenética, se apresenta de três formas, conforme exposto no quadro 01:

**Quadro 01 – Tipos de SD**

TIPOS	ORIGEM
Trissomia Simples	Causada por não disjunção cromossômica, geralmente, de origem meiótica, ocorre em 95% dos casos de SD, é de

	ocorrência casual, e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra livre, descrito da seguinte forma no exame de cariótipo: 47, XX + 21 para o sexo feminino, e 47, XY + 21, para o sexo masculino;
Trissomia por Translocação	Também conhecidas como translocações Robertsonianas (rearranjos cromossômicos com ganho de material genético), ocorre entre 3 a 4% dos casos de SD, pode ser de ocorrência casual ou herdada de um dos pais. A trissomia do cromossomo 21, nesse caso, é identificada no cariótipo, não como um cromossomo livre, e sim translocado (montado/ligado) a outro cromossomo, mais frequentemente, a translocação envolve o cromossomo 21 e o cromossomo 14. No exame do cariótipo, é descrito como: 46, XX, t(14;21) (14q21q), para sexo feminino e 46,XY, t(14;21)(14q21q) para sexo masculino.
Trissomia Mosaicismo	Detecta-se entre 1 a 2% dos casos de SD, é também de ocorrência casual, e caracteriza-se pela presença de umas duas linhagens celulares, uma normal, com 46 cromossomos, e outra trissômica, com 47 cromossomos, sendo o cromossomo 21 extra livre.

**Fonte:** Brasil (2013, p. 21-22).

Embora seja possível reconhecer essa classificação e a alteração específica que ocorre em cada uma, o fator desencadeador da falha genética é, até o momento, desconhecida, mas sabe-se, no entanto, que é pequena a probabilidade de reincidência numa mesma família. Segundo estudos e pesquisas realizadas, estima-se que “mais de 50% das crianças com Síndrome de Down nasceram de mães com mais de 35 anos. Ainda não se sabe bem a razão exata da relação entre a idade e essa condição” (KIRK & GALLAGUER, 2002, p. 129).

Provavelmente, ocorre, em função do fato de que os óvulos das mulheres nessa idade são mais suscetíveis a desenvolverem alterações, contudo, sabe-se, no entanto, que é pequena a probabilidade de reincidência numa mesma família.

Segundo Penrose, *apud* Mustacchi (2000), as causas da síndrome de Down podem ser divididas em dois grupos:

1. Causas que dependem da idade materna: Quando ocorre uma não disjunção na ovogênese (pré-zigótica) dando origem ao portador de síndrome de Down por Trissomia simples. O risco de recorrência, para um segundo filho do mesmo casal é de 4,5% para mães de 45 a 49 anos de idade.
2. Causas que não dependem da idade materna: Podem ser de 2 tipos:
  - a) Quando ocorre uma não disjunção pós-zigótica; na mitose do próprio zigoto, dando origem ao portador de síndrome de Down por trissomia simples ou a partir da segunda divisão do zigoto originando várias expressões de mosaicismo. Tratando-se de um acidente na gravidez, o risco de recorrência é desprezível (por volta de 1%).
  - b) Quando ocorre uma Translocação do cromossomo n.º 21 sobre o n.º 15 dando origem ao portador de síndrome de Down por translocação. Se a translocação já estiver presente no organismo materno, sob a forma equilibrada, o risco de recorrência é de 20% (MUSTACCHI, 2000, p. 831).

Embora haja três categorizações relacionadas aos aspectos genéticos, as características do indivíduo com Síndrome de Down, de uma ou de outra classificação, são muito semelhantes, o que dificulta para um leigo, incluir a pessoa com essa condição numa ou noutra categoria.

Em relação às características físicas, Brasil (2013) assinala que elas são bem típicas, pois a criança com Síndrome de Down tem:

[...] 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). (BRASIL, 2013, p. 21-22)

O desenvolvimento da criança com a Síndrome de Down, em suas múltiplas dimensões, ocorre, assim, como em qualquer indivíduo, contudo, depende dos estímulos externos que receberem, oriundos do meio, das relações que estabelece com os outros, podendo possuir comportamentos desajustados e distúrbios de conduta, que, se receberem o atendimento necessário, conseguem, de certa forma, ser controlados.

No que diz respeito às condições com as quais a criança com Síndrome de Down convive, destacam-se três aspectos: o baixo desenvolvimento cerebral, que ocasiona dificuldades no aprendizado, dificuldades no desenvolvimento psicomotor, levando-o a ocorrer de maneira tardia, e as características físicas (WERNECK, 1995, p. 63).

Quanto ao processo de diagnóstico, este é realizado por um profissional competente, e, por meio do cariótipo.

O diagnóstico definitivo da SD é alcançado com o estudo cromossômico (cariótipo). Cariótipo corresponde à identidade genética do ser humano e é através de um exame conhecido como cariograma que se torna possível obtê-lo, mesmo no feto (VOIVODIC, 2008, p. 41-42).

Segundo as Diretrizes de atenção à criança com Síndrome de Down, é importante entender, em relação ao diagnóstico, que:

O cariótipo não é obrigatório para o diagnóstico da SD, mas é fundamental para orientar o aconselhamento genético da família. Tendo em vista que somente o exame do cariótipo determina a forma casual ou herdada, ou seja, uma trissomia simples, mosaico ou uma trissomia por translocação. O resultado do cariótipo (genótipo) não determina as características físicas (fenótipo) e o desenvolvimento da pessoa com SD (BRASIL, 2013, p. 22).

Logo que diagnosticada, a família deve passar por orientações e conscientizações médicas para compreender todas as especificidades que caracterizam a criança com Síndrome de Down, principalmente, para que não se instale um quadro de rejeição pela criança.

Todas as crianças necessitam realizar visitas periódicas ao médico a fim de que seu desenvolvimento e estado geral de saúde possam ser monitorados e, também, para que possam ser oferecidos procedimentos preventivos tais como um esquema apropriado de imunizações. Pelas mesmas razões e com mais motivos, a criança com SD não deve ser privada deste tipo de atendimento. Ela deverá comparecer regularmente ao seu médico independentemente de ter ou não problemas manifestos de saúde. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 18)

Deve-se esclarecer que todos os tipos de cuidados e necessidades que a criança irá ter, devem ser tomados, para que possa se desenvolver de forma saudável, em um ambiente estimulador e livre de preconceito. É papel do profissional de medicina indicar os especialistas e tratamentos mais apropriados para que os pais providenciem conforme a criança for crescendo.

### **1.2.2 Características e o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down**

Embora o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down se veja afetado, é de suma importância que, desde a mais tenra idade, lhe sejam oportunizadas a estimulação precoce. Esta estimulação é imprescindível, por interferir, positivamente, no processo maturacional da criança, envolvendo aspectos afetivos, sociais, físico, motores e também cognitivos.

No Brasil, o conceito de estimulação precoce, adotado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, apoia-se na visão de que este se configura como um:

[...] conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar a criança nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento de seu processo evolutivo. (MEC, 1995, p.11)

A estimulação precoce é sempre a alternativa mais indicada, e deve ocorrer desde o nascimento da criança, se estendendo até os três anos de idade. Ela consiste em uma série de exercícios de fisioterapia, fonoaudiológica, bem como da terapia ocupacional, aos quais a criança deve ser submetida para poder garantir maior e mais rápido desenvolvimento.

Werneck chama atenção para o fato de a necessidade de possibilitar à criança o atendimento fisioterapêutico, do fonoaudiólogo e da terapia ocupacional, justificando que:

A fisioterapia atua como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais no desenvolvimento das etapas consideradas normais do bebê. [...] a fonoaudiologia visa, nos primeiros anos de vida, a melhorar as funções de sucção, mastigação, deglutição, respiração e fonação, que atuam como pré-requisitos para a aquisição da fala. [...] a terapia ocupacional proporciona o desenvolvimento neuro-motor e percepto-cognitivo através de atividades intermediárias (lúdicas) que favoreçam as experiências necessárias ao amadurecimento das funções motoras e perceptivas. (WERNECK, 1995 p. 145-146)

A criança que não recebe o atendimento especializado de um fisioterapeuta e ou do fonoaudiólogo poderá ter o desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras comprometidas, o que poderá influenciar, diretamente, em um desenvolvimento mais tardio.

É certo que as crianças com:

[...] Síndrome de Down têm capacidade para aprender, dependendo da estimulação recebida e da maturação de cada um. O desenvolvimento afetivo-emocional da criança também adquire papel importante na área da aprendizagem (COSTA, 1995, p. 164).

Crianças com Síndrome de Down podem desenvolver qualitativamente habilidades das mais diversas dimensões do seu desenvolvimento. Os processos de aprendizagem oferecidos para crianças com Síndrome de Down devem ser desenvolvidos de forma conjunta, com outros profissionais, que atuam no âmbito da

educação inclusiva, para que, assim, possam cumprir com a tarefa de orientar, direcionar, instruir, estimular, levando-os a aprender de forma significativa.

O desenvolvimento da aprendizagem da criança com Síndrome de Down, no que diz respeito ao espaço da sala de aula, deve, primariamente, levar em consideração os aspectos psicomotores, o nível de comprometimento cerebral e o desenvolvimento da linguagem.

Firmando-se nesse pressuposto, evidencia-se o papel e a postura que o educador deve desempenhar diante do educando com Síndrome de Down. Nesse sentido, conhecer a criança, sua história de vida, como ocorreu seu desenvolvimento, suas interações, o atendimento clínico-médico pelos quais passou, para poder entender aspectos inerentes ao seu desenvolvimento, torna-se premissa básica para poder planejar, de forma didático-pedagógica, as situações de aprendizagens.

A criança com Síndrome de Down, em virtude da alteração cromossômica, condição com a qual convive desde o seu nascimento, irá conviver com desafios, em seu processo de desenvolvimento, contudo, isso não significa que não se desenvolverá, significa sim, que esse processo irá acontecer em um ritmo diferente, tendo a possibilidade de desenvolver as mais diversas capacidades, - cognitivas, linguísticas, psicológicas, motoras, sociais, afetivas, interacionais, entre outras. Na visão das estudiosas Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010), a criança com Síndrome de Down:

[...] como qualquer ser humano tem a plasticidade do sistema psico-neurológico. A plasticidade do sistema psico-neurológico é à capacidade adaptativa do sistema nervoso central em promover habilidades para modificar, adequar sua organização estrutural e funcional de acordo com as particularidades de cada pessoa. Nesse sentido, essa organização cerebral é influenciada diretamente pelas interações decorrentes das relações captadas externamente, devido à plasticidade envolver estimulação de receptores através de neurotransmissores, e os locais de contato entre componentes dos neurônios, conexões sinápticas, relacionados aos axônios e os dendritos agem como mediadores entre a plasticidade sináptica - a base do aprendizado, da memória e da inteligência, em que as ligações entre os neurônios são reordenadas a cada nova experiência. (FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p, 218)

Para que o ensino seja ofertado ao educando com Síndrome de Down, prescinde [essa palavra não faz sentido aqui. Rever] se sustentar numa finalidade dual, – propiciar a aprendizagem e incluir socialmente essas crianças. Na análise de

Silva (2002), a escola é encarregada de supervisionar as crianças e assegurá-las quanto à aprendizagem.

Para Thompsom, *et al*, (1993) a escola exerce um papel essencial na formação e socialização da criança com SD, propiciando, tanto a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, como também o preparo da criança para uma vida independente.

No que diz respeito às metodologias de ensino, utilizadas junto às crianças com Síndrome de Down, considerando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social destas, se faz necessário adotar estratégias que venham favorecer a aprendizagem. E a primeira postura necessária ao docente é a de assumir-se como corresponsável pelo ensino, o que pressupõe:

[...] clareza de muitos aspectos constituinte da missão a ser realizada. É preciso ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, mas não pode se perder de vista, um segundo sequer, para quem está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo, inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, a do contexto cultural e histórico em que se situam. (TACCA, *et al.*, 2010, p. 05)

Nessa perspectiva, Coll, *et al.* (2004, p. 310) assinala que uma estratégia de ensino pode ser definida como uma sequência de atividades ou de procedimentos, escolhidos entre várias alternativas, e que é dirigida a alcançar uma meta. Contudo “[...] decidir por uma estratégia mais pertinente para alcançar uma meta, pressupõe o conhecimento de que estratégia é uma série de atividades dirigidas a um fim e que supõe uma escolha”.

Silva (2002, p. 08) esclarece que “a prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade”.

A prática pedagógica deve se embasar na concepção de que o desenvolvimento não depende excepcionalmente da especificidade genética, e sim da articulação dos fatores biológicos e sociais. Conforme afirma Vygotsky (1996), o início do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre quando a linha biológica e a cultural se unem.

Vygotsky (1997) esclarece que, [dv] o fato de um indivíduo possuir uma deficiência de ordem biológica, [dv] não significa que este estará privado de interatuar

no contexto social. Este indivíduo terá, sim, uma maneira particular de se apropriar do conhecimento, cabendo ao meio sociocultural disponibilizar mecanismos para que essa aprendizagem e desenvolvimento ocorram.

Propiciar aos educandos com Síndrome de Down,[dv] os estímulos que necessitam para se desenvolverem, pressupõem que se leve em consideração os aspectos psicomotores, além de que, se conheça a criança, sua história de vida, como ocorreu seu desenvolvimento, suas interações, os atendimentos clínico-médico pelos quais passou, para poder identificar aspectos didáticos e pedagógicos que interferirão, positivamente, no desenvolvimento da criança.

Duarte *et. al*, (2015) assinala que é papel do docente:

[...] propor atividades em sala de aula que contribuam para a aprendizagem dos alunos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. As atividades feitas são iguais para todos, só existe uma pequena diferença da necessidade de adaptação dos exercícios de acordo com as necessidades de cada aluno portador da sua de Síndrome de Down. (DUARTE, 2015, p.11)

A prática didático-pedagógica deve ser desenvolvida, embasando-se na perspectiva do ensino lúdico e do motivacional, o educador deve atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem, ajudando “[...] a criança a processar adequadamente àqueles aspectos significativos para seu crescimento intelectual”. Beyer (2001, p. 75).

Logo, deve-se disponibilizar ao educando com Síndrome de Down situações que propiciem a ele o aprendizado de cuidados pessoais, principalmente, relacionados aos hábitos de higiene corporal, aprendizado do respeito às regras e normas estabelecidas pela vida em sociedade, bem como a aquisição de valores imprescindíveis para o equilíbrio das interações como o respeito, a empatia, a reciprocidade, partilha, ajuda, dentre outros.

Figueiredo (2010, p. 30) afirma que “a medicina da atualidade se vê impossibilitada de dar uma solução eficaz às limitações ou incapacidades da criança com Síndrome de Down”. Mas, cada especialidade médica contribui, de forma crucial, para o entendimento da criança com Síndrome de Down. Para o docente, quanto mais estudos e descobertas a ciência propiciar, maiores serão as possibilidades de intervenções pedagógicas mais qualitativas por parte da escola.

Essas limitações têm relação direta com:

[...] entrada da narrativa biomédica sobre o corpo na modernidade o discurso religioso sobre o excêntrico perdeu força e o corpo atípico passou a ser diagnosticado como patológico ou deficiente, buscando-se o saber e o controle sobre o mesmo. Doravante, discursos doutos de caráter científico tomam os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os rotulam como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que devem ser “corrigidos”. Diferentes expressões da atipia se transformam, paulatinamente, em imagens da deficiência. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3063)

E, assim, ao invés de ser o âmbito que desse embasamento para a efetivação da inclusão, ocupou-se de promover e incentivar a exclusão, elevando-a para patamares cada vez maiores, pois se tornou um solo fértil, propício, mais ainda, para a germinação do preconceito, da discriminação e da institucionalização, dando surgimento a centros de internação para pessoas com deficiência, sendo responsáveis pelo distanciamento dessas pessoas do convívio familiar e social respectivamente, além disso, o atendimento a essas pessoas, nesses espaços, eram precários e incipientes.

Além disso, os conhecimentos científicos, advindos da clínica, que poderiam auxiliar o fazer docente, na compreensão das múltiplas necessidades de aprendizagens, muitas vezes, são inacessíveis ou não compreendidos, e isso acaba influenciando o processo de ensino e aprendizagem, na mediação, na escolha do método e dos recursos mais coerentes, que auxiliem esses estudantes.

Em relação ao fato de um método ser mais eficiente que o outro, Werneck (1995, p. 169) afirma que:

Qualquer método pode ser eficiente, desde que respeite as dificuldades de cada criança, atendendo às diferenças individuais dos alunos quanto a capacidade, interesse e experiência de vida. Para que seja bem sucedido, o método deve ser aplicado somente depois de o aluno ter completado o período de prontidão. Ou seja, ter superado a fase da estimulação de funções básicas, necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, se faz primordial que o educador consiga articular os saberes teóricos aos metodológicos, para que a prática de ensino se torne verdadeiramente eficaz.

O incentivo, o estímulo e a motivação, são, portanto, instrumentos potencializadores do desenvolvimento de habilidades e competências diversas. É totalmente possível o desenvolvimento e o processo de aprendizagem por essa

criança, contudo, é demandado do educador muita paciência, criatividade, habilidade para lidar com as situações de conflitos, criando as intervenções necessárias. Respeitar a criança com Síndrome de Down, seu nível de desenvolvimento, sua concepção de mundo, são aspectos relevantes.

Ainda que o educando com Síndrome de Down esteja incluso no âmbito regular de ensino, esse aluno irá necessitar de um currículo que perpassasse o comum e ofereça atividades diversificadas, significativas e prazerosas. Os educadores e as famílias deverão ser orientados para que desenvolva uma preocupação em conjunto, – a de promover, dentro das possibilidades da criança, um desenvolvimento pleno, recursos multissensoriais e metodologias didáticas eficazes.

É real a possibilidade de que a criança com Síndrome de Down desenvolva um comportamento social ajustado, e isso pode ser efetivado por meio da promoção da sua inclusão nas diversas instâncias da sociedade.

Respeitar a criança com Síndrome de Down, seu nível de desenvolvimento, sua concepção de mundo, são aspectos relevantes que influenciam, tanto as famílias quanto os docentes, no direcionamento e na orientação para o seu desenvolvimento.

A partir do momento que os professores possuem esse entendimento, estarão mais aptos para mediar os conteúdos, planejando sua ação didática e pedagógica, de modo que, na prática em sala de aula, consigam ensinar os alunos, levando-os a aprenderem, promovendo a integração e a inclusão do aluno com Síndrome de Down, tanto na escola quanto na sociedade.

### **1.3 Aspectos sociais**

Pessoas com Síndrome de Down, apesar de conviverem com algumas limitações e dificuldades, passíveis de afetar o seu desenvolvimento físico-motor e cognitivo, que ocorre de forma mais lenta, não estão impedidos de se desenvolver em todos os aspectos, - afetivo, linguístico, motor, cognitivo, participando da vida social (SILVA, 2021). Considerando o desenvolvimento da criança com SD, em relação ao aspecto social, é preciso reconhecer que a convivência familiar é um fator que influencia, se fazendo, pois, necessário analisar as relações entre a família e a criança.

### 1.3.1 A família e o processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down

A família é o porto seguro da criança, além de desempenhar um papel decisivo em seu desenvolvimento. É em seu interior que são absorvidos os valores éticos e morais, indispensáveis à convivência grupal. Nesse âmbito, se aprofundam os laços de solidariedade e afetividade, e, no interior familiar, se constroem as marcas entre as gerações, sendo observados valores culturais, criados e absorvidos.

Desse modo, verifica-se que, [dv] a família exerce um papel fundamental na vida de uma criança, além de protegê-la, deve assegurar sua integridade física e mental, auxiliando qualitativamente em seu desenvolvimento. Apesar dessa compreensão, é muito comum, quando a família se depara com um diagnóstico como o de Síndrome de Down, geralmente, os pais, [dv] não recebem muito bem a notícia, sentem vergonha, confusão, desejo de morrer, raiva, necessidade de culpar terceiros, solidão, entre outros (SILVA, 2021).

Tais sentimentos acabam sendo transpostos para os filhos, por meio das relações cotidianas, e, muitas vezes, acaba culminando em recusa, tanto em relação aos cuidados físicos quanto aos afetivos, gerando prejuízos, principalmente, no processo de formação de vínculos.

Desse modo, frente ao diagnóstico, Regen (2005) esclarece que a família passa por um processo marcado pelas seguintes fases:

- Necessidade de apoio – logo após a notícia, quando em estado de choque e luto pela perda da criança idealizada. Nesse momento os sentimentos negativos dificultam uma interação adequada com o bebê, costumam fechar-se em sua dor, negam-se a contatos. Os profissionais devem se mostrar disponíveis para ouvi-los, evitando julgamentos e críticas, criando um canal empático de comunicação;
- Percepção da criança – os pais começam a perceber as necessidades do filho e a perder o medo de serem inadequados. Iniciam a busca de informações, esclarecimento diagnóstico e orientação, podendo haver um decréscimo do isolamento social. Os profissionais devem auxiliá-los na identificação e compreensão das necessidades desse filho, oferecer orientações adequadas e estabelecer uma relação horizontal, de confiança mútua;
- Conhecimento mútuo – os maiores contatos com a criança e as informações possibilitam uma visão mais realista. Pais e filhos aprendem a se conhecer, começam a criar vínculos. Em geral, os pais mostram-se superprotetores. Os profissionais devem oferecer modelos e envolver os pais nos programas, sem exigir mais do que tenham condições de dar;
- Dúvidas quanto à evolução do filho – surgem sentimento de urgência e ambivalência em relação ao atendimento, bem como preocupação com o

futuro. Os pais aprendem a fazer críticas, questionam; alguns voltam a se preocupar consigo e a criança pode não ser mais o centro do seu mundo. Os profissionais devem auxiliá-los em suas escolhas frente às diferentes alternativas e procurar desenvolver um trabalho de parceria;

- Pais como modelos e facilitadores junto a outros pais – começam a ensinar espontaneamente e a fazer adaptações criativas. Recorrem a recursos da comunidade, reconhecem que tristezas e frustrações são sentimentos normais, conseguem expressar alegria frente a conquistas do filho e trocar experiências com outros pais. Os profissionais devem oferecer modelos, valorizá-los como pessoas, incentivá-los a falar de seus sentimentos. (REGEN, 2005, p. 05)

A necessidade de apoio às famílias é evidente, compete aos profissionais, orientar quanto às reais condições físicas, psicológicas e cognitivas das crianças, sobre seu desenvolvimento, fazendo o encaminhamento delas para outros profissionais, a fim de melhor compreender as condições inerentes à Síndrome de Down,

O auxílio e a orientação que a família receber levará os pais a se distanciarem do diagnóstico, administrando melhor seus sentimentos, restabelecendo o equilíbrio necessário para se aproximarem de suas crianças, inteirarem-se de suas condições, aceitá-las, compreenderem as condições inerentes às síndromes, para, então, tornarem-se capazes de estabelecer um vínculo qualitativo com esses filhos, que necessitarão de cuidados contínuos, de orientação e direcionamento qualitativo, de um lar carregado de afeto.

Desse modo, poder-se-ia afirmar que a família é a primeira instância que efetiva o estabelecimento de preconceitos, não é fácil para os pais lidarem com uma situação inesperada, no sentido de que a criança com Síndrome de Down irá, de forma muito direta, impor-lhes uma educação fundamentada em cuidados muito maiores que a demandada por outras crianças.

Muitos termos são usados para caracterizar a cultura, alguns estudiosos enfatizam que ela é diversa, outros que é plural, e, ainda, há os que afirmam que ela seja multicultural, como no caso do Brasil, mas todos esses termos convergem para um só sentido: \_ a cultura é diversa, não é homogênea, sofreu influência de inúmeras outras culturas.

Dada a revolução cultural, ocorrida nas ciências sociais, a partir do século XX, como soma do reconhecimento da importância da cultura na estrutura e organização da sociedade moderna, com a expansão da revolução informacional, resultando na formação de um "mercado global" de informações. Stuart Hall (ano?) aborda, no texto

trabalhado, como a revolução descrita anteriormente influencia nossa vida cotidiana e impõe a relevância em compreendê-la.

Na atualidade, frente ao contexto de globalização e identidades culturais, emerge o conceito de dois movimentos contraditórios: tradição e tradução. Tradução “descreve as formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersas para sempre de sua terra natal” (HALL, 2006, p. 88). São pessoas possuidoras de vínculos profundos com seu passado, mas que a ele não podem retornar. Sua cultura é obrigada a dialogar com a outras, sem, contudo, que isso implique em perda de identidade.

A cultura entendida como especificidade grupal e pessoal, ao mesmo tempo, é interpretada e compreendida, através de vieses distintos. Na perspectiva desta pesquisa, passa-se a tratar, subseqüentemente, sobre a cultura Down. Dessa forma, quando se concebe a cultura como um conjunto de valores, princípios que compõem o modo de vida das pessoas, seja numa perspectiva pessoal ou grupal, e que influencia no pensar e agir, é possível assinalar a existência da cultura Down.

Compreender essa cultura implica, inicialmente, no reconhecimento de que a criança com Síndrome de Down não se inclui no grupo de deficientes, são pessoas que integram a categoria daquelas que possuem uma condição genética que afeta alguns aspectos de seu desenvolvimento físico, intelectual e linguístico/oral/fala (BRASIL. 2013).

Na atualidade, cresce também os movimentos empreendidos pela comunidade Down, organizada para promover a disseminação de informações de qualidade sobre o desenvolvimento do portador, seu desenvolvimento, busca por direitos. Uma dessas comunidades é o Movimento Down, criado aos vinte e um dias do mês de março, do ano de 2012, com a finalidade de agrupar conteúdos e iniciativas que cooperem para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa Down, contribuindo para a inclusão dessas pessoas nos mais diversos espaços sociais.

A formação da cultura Down perpassa, também, pelo crivo da busca desse grupo de pessoas, em prol de uma causa, – a inclusão na sociedade, no ambiente de trabalho, no engajamento a outros grupos, que compartilham do mesmo ensejo: – ter seus direitos materializados, - direito à escolarização, à formação de nível superior, à interação, à socialização, a exercer uma atividade laboral, a se casar, a ter uma vida digna, direito de fazer parte, direito de viver.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO FORMAL: O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Tendo em vista o fator de exclusão, com o qual toda criança com Síndrome de Down sempre conviveu, seja criança, adolescente ou adulto, queremos discutir, aqui, o direito que todos eles têm, independentemente de sua condição, de ter acesso a todos os âmbitos da sociedade, estarem inclusos social e educacionalmente.

Este capítulo discute o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down, a partir do enfoque “educação formal”, sistematizada, tendo como fundamento as teorias educacionais e os conhecimentos oriundos da Psicologia, da Didática, Pedagogia e outras ciências afins, resguardando, de forma exclusiva, a intencionalidade educativa.

Ocupa-se de refletir sobre a inclusão e os aspectos legais; analisando como se processa a educação formal e a inclusão; analisa aspectos da educação formal e o modo como as escolas se organizam para receber as crianças com Síndrome de Down.

Considerando que a inclusão escolar está aquém de, simplesmente, inserir, na sala de aula do sistema regular de ensino, crianças com Síndrome de Down, faz-se, ainda, na presente abordagem, uma defesa da inclusão do estudante com Síndrome de Down, tendo em vista os espaços nos quais a educação não formal se concretiza, analisando sobre a inclusão e a educação não formal. [o período estava confuso; fiz alterações visando amenizar as incoerências; reveja se correções não deturparam sentidos]

### **2.1 A Inclusão e os aspectos legais**

É impossível pensar ou falar em inclusão escolar sem mencionar a educação especial, porque a Educação, numa perspectiva inclusiva, implica, de forma direta, em trazer para o espaço escolar todas as pessoas que, por motivos ou fatores diversos, foram impedidos de estar em sala de aula e se escolarizar. É um processo que implica no engajamento de todos, no que tange ao acolhimento e na busca contínua do

desenvolvimento de estratégias de combate ao racismo, à discriminação e às diferenças, educando para a diversidade.

Nesse sentido, situando a Educação Inclusiva no contexto histórico, verifica-se que, no Brasil, no século XX, emergiram mudanças mais significativas no que diz respeito à inclusão escolar. No ano de 1957, a criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). A partir de então, começaram a ser promulgadas diversas leis voltadas para o âmbito educacional, impulsionando e desencadeando mudanças.

No tocante a leis, destaca-se:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – Lei nº 4.024/61, que aponta que o direito dos “excepcionais” a educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961 ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide, integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (SOUTO, 2014, 17-18)

Contudo, ao se observar, na prática, verifica-se que esses dispositivos, em muito, se distanciaram do caráter de universalidade que abarca uma Educação, verdadeiramente, Inclusiva, principalmente, pelo fato de estarem focadas apenas na perspectiva do Ensino Especial.

Seguindo a perspectiva evolutiva, em 1978, criou-se a emenda constitucional, que aborda o direito da pessoa deficiente. Além disso, influenciados pela instituição do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, criou-se o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981).

Mais tarde, com a promulgação da Constituição de 1988, se estabelece, em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, aos portadores de

deficiências na rede regular de ensino, estendendo, ainda, garantias e direitos fundamentais invioláveis.

Um ano após a promulgação da Constituição, emerge-se a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, – nesse outro importante aparato, que trouxe garantias de pleno exercício dos direitos individuais e sociais das crianças com deficiências, e sua eficaz integração social.

Uma das Conferências mais significativas das quais o Brasil foi signatário, foi a de Salamanca, na Espanha em 1994, tendo sido nesta que se materializaram os princípios fundamentais da inclusão escolar, quando é proclamado que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1)

Por meio do arcabouço legal brasileiro, que legisla sobre a inclusão escolar, juntamente com outros documentos, em que se pontua a questão da igualdade, são sustentados:

[...] argumentos pautados nos direitos humanos, na superação das desigualdades, na democratização de oportunidades, no respeito à diferença [...] mediante as políticas públicas de inclusão escolar, promove-se uma política de universalização da escolarização: todos são chamados a participar do sistema escolar, tendo acesso à educação escolarizada, sendo que a igualdade de condições para aprender pretende estar garantida na medida em que se compartilha o mesmo espaço escolar. (LASTA & HILLESHEIM, 2014, p. 141)

Vê-se, portanto, que, a partir da Constituição de 1988, da Declaração de Salamanca, e de inúmeros outros dispositivos, houve, de forma direta, a universalização do direito à educação, concedida a todas as crianças,

impreterivelmente, na rede regular de ensino, cabendo à escola a obrigatoriedade de se ocupar de desenvolver e colocar em prática uma pedagogia da inclusão, da antidiscriminação, da integração centrada na finalidade de atender às necessidades educacionais dos educandos com necessidades, independentemente de sua condição física, mental ou psicológica.

Em 1996 é proposta a nova LDBEN, lei número 9.349/96, que preceitua a educação especial como modalidade escolar, que deve ser ofertada a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Além disso, muitos eventos organizados em nível internacional, foram imprescindíveis para que o direito à Educação se tornasse universal. A exemplo desses eventos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, em 1990, Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, e, por fim, já, no século XXI, ocorre a implantação definitiva da Educação Inclusiva.

Desse modo, a rede regular de ensino passa a receber todos no espaço da sala de aula. É assegurado o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais, especiais ou não, entretanto, para que a escola esteja mais apta, se faz necessário que mudanças estruturais, - teóricas, pedagógicas, curriculares, e, por conseguinte, práticas, se efetivem, principalmente, no que diz respeito à formação continuada dos educadores.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 30 de março de 2007, em Nova York. Ela foi realizada, tendo por premissa o intuito de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”.

A Resolução nº 4 CNE/CEB de 2010 definiu, em seu Art. 1º:

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família a sociedade e têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da

obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (CNE/CEB, 2010, Art.1º)

Portanto, cada um dos dispositivos que foram sendo criados, carrega consigo avanços significativos, contudo, ao se analisar a prática da educação inclusiva/especial, compreende-se que muito, ainda, necessita ser realizado, em todos os níveis, para que a educação inclusiva e especial possa trazer resultados mais significativos. E, por fim, no ano de 2014, se cria o Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece metas e diretrizes para a educação especial, dedicando uma meta exclusivamente para este fim:

Universalizar, para a população de quatro a 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. 55)

O PNE/2014 foi muito enfático no sentido de vincular a Educação Especial à Educação Inclusiva, ofertando ao público-alvo condições de se desenvolver e aprender de forma significativa, além de possibilitar e enriquecer o processo de socialização, provendo recursos e estratégias, por meio das salas de recursos multifuncionais, e serviços especializados.

E, mais recente, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em julho do ano de 2015, sob o nº 13.146, que se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 08). Sem dúvida, a promulgação desta Lei representa, por um lado, uma grande conquista para as pessoas com deficiência, haja vista que, ela se tornou um Estatuto, traz em si, consideráveis avanços na protetividade dos direitos e da dignidade da pessoa com deficiência, provendo-lhe o pleno exercício de sua cidadania.

E, assim, é possível compreender que a Educação Especial, ao longo do curso histórico de seu desenvolvimento, esteve totalmente atrelada à Educação Inclusiva, e que ela não se configura como uma modalidade de ensino portadora de uma sistematização própria, mas ocupa-se de prover, para os docentes, instrumentos e

ferramentas didáticas exclusivas, capazes de atender às necessidades dos discentes, em face das limitações com as quais convivem.

A educação especial é imprescindível para que a inclusão ocorra de maneira mais efetiva, e tem se tornado condição *sine qua non* para o alcance de resultados qualitativos, possibilitando, através de suas múltiplas ferramentas, levar a ação docente a ser mais focada, considerando os modos como os educandos aprendem, seus limites, suas dificuldades, e suas possibilidades.

## **2.2 A educação formal e o processo de inclusão**

Partindo do pressuposto de que o ato de aprender é intrínseco ao ser, e que o aprendizado ocorre por meio das relações que os indivíduos desenvolvem com os outros e com o meio, através do da interiorização de tudo o que abstrai e percebe da dinâmica existente no mundo, o ato de aprender se inicia desde os primeiros contatos estabelecidos com o mundo, e vai se ampliando na medida em que cada indivíduo passa pelo processo de maturação física, psicológica, mental.

Mas não se finaliza, quando se conclui todas as etapas da Educação Básica, ou quando se cursa a graduação, mestrado, doutorado. Se estende por toda a vida, haja vista que, [dv] o homem, como ser social que age mediatizado pelos acontecimentos, aprende até o último suspiro de vida, pois, viver é aprender e aprender é um ato de se educar continuamente.

Reconhecendo que esse processo de aprendizagem pode ser potencializado, quando os indivíduos são submetidos a um processo educacional, que deve ocorrer num dado espaço e lugar, é que é possível compreender a existência da escola como instituição, *lócus* onde deve ocorrer a educação formal.

A educação formal, segundo Gohn (2006, p. 28) “[...] é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados”. Na visão de Trilla (2008), a:

"educação formal" compreenderia o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade. (TRILLA, 2008, p. 32)

Segundo Almeida (2014) a “educação formal ocorre em espaços sistematizados de educação, e se vê inserida no planejamento político pedagógico de uma escola e regulamentada por Lei Federal”, para se materializar, depende de uma diversidade de recursos, para além do espaço físico “ambiente escolar”, requer a existência de um complexo sistematicamente organizado, cuja ocupação principal esteja totalmente focada na educação.

As práticas educativas da educação formal têm como objetivo a aquisição e construção de conhecimentos que atendam as demandas da contemporaneidade. É, portanto, nos espaços educativos ou escolares que se desenvolve com maior frequência essa modalidade de ensino e coloca em evidência as figuras do professor e do aluno; o professor como sujeito de ensino e o aluno como sujeito de aprendizagem (ALMEIDA, 2014, p. 11)

A educação como ato formal, que ocorre no espaço escolar, se mostra imprescindível, na medida em que contribui para com a formação global dos sujeitos educativos, preparando-os para sua inserção e intervenção no mundo. As unidades de ensino são, portanto, o local previamente pensado e sistematizado para prover a formação, porque possibilita o trabalhar com o conhecimento, na construção de princípios, atitudes e formação de valores e hábitos.

O sistema educacional formal no Brasil é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, foi sistematizada, tendo como fundamento as delimitações estabelecidas pela Carta Constitucional de 1988. Toda a sua formalização da Educação tem como pano de fundo os órgãos que integram a hierarquia de ensino. Em nível federal, destaca-se o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, em nível estadual, tem-se a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual e a Delegacia Regional ou Subsecretaria de Educação, e em nível municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação.

A Educação Básica se divide nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 09 Anos e Ensino Médio, além do Ensino Superior. Mas, constituem-se, ainda, modalidades educativas existentes, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida, tanto em nível fundamental quanto em nível médio, Educação técnico profissionalizante, Educação especial e Educação à Distância. Essas modalidades estão disponíveis em duas categorias, a rede privada de ensino e

a rede pública, cuja responsabilidade fica sob a incumbência do governo federal, estadual e municipal.

O Sistema Educacional é responsável por estabelecer as normas e diretrizes regulatórias da Educação, além de estabelecer as diretrizes curriculares para ambas as categorias de educação formal existente, – a pública e a privada, que, na atualidade, tem como sustentáculo as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, a partir do que é delimitado na Base Nacional, as instituições escolares sistematizam o ensino e a aprendizagem. As práticas ou ações pedagógicas, estabelecidas e utilizadas nas instituições escolares, têm como fundamento o conceito de educação como prática inclusiva, transformadora e crítica, possibilitando ao educando construir informações em ciência, e auxiliando no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o entendimento e o pensamento crítico da realidade na qual cada um se insere. Logo, a prática pedagógica deve ser entendida como:

[...] uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21)

A educação formal, para se concretizar, envolve diversos recursos e dimensões, que possibilitam ao docente mobilizar:

[...] saberes relativos às ciências da educação e das ideias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho. (VEIGA, 2007, p. 36)

É tão somente pela via dessa estruturação que se torna possível desencadear práticas pedagógicas que possam vir preencher as lacunas existentes. Por outro lado,

é imprescindível entender que, aliado aos saberes específicos aprendidos e estruturados no espaço formal, o saber da experiência complementa o processo de construção da prática pedagógica. Nesse sentido, Pimenta (2006) define que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2006, p. 20)

Toda prática se constrói por meio das relações que o educador estabelece com a teoria, - conhecimentos já obtidos, os que vão se somando a partir da própria experiência didática cotidiana, aliando-se aos saberes que se adquirem a partir do processo de formação continuada. Portanto, fica evidente que a natureza dos saberes oriundos das experiências influencia, positivamente, ao passo que possibilita momentos de reflexões e análises.

Posto, então, o modo como a educação formal se encontra sistematizada, e, considerando que a Educação Inclusiva e Especial, ambas, amparadas por um vasto arcabouço legal, já supramencionado, ainda que venha há cerca de 40 anos permeando os espaços escolares, esbarram-se em barreiras que limitam a sua materialização de forma mais significativa.

Mantoan (2004, p. 81) revela-nos que a inclusão envolve:

[...] basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Portanto, a alteridade torna-se a base fundante da inclusão, ela é o princípio e o meio. Tendo em vista o fato de que, na maioria das vezes, a falta de alteridade ainda se mantém latente dentro dos espaços escolares, a falta desta acarreta entraves que impedem a inclusão de se materializar de forma significativa.

Outro aspecto importante, pontuado por Mantoan (2003), diz respeito ao modo como os sistemas escolares estão dispostos:

[...] a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das

diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13)

A ressalva feita por Mantoan nos faz refletir sobre o modo como a inclusão escolar foi pensada e planejada, tendo carregado consigo um caráter, muitas vezes, utópico, encobrendo a falta de percepção quanto às mudanças que, realmente, se fazem necessárias, para que inclusão possa se efetivar em definitivo.

Nesse sentido, a inclusão precisa, antes, fazer parte das bases conceituais, teóricas, curriculares, didáticas, pedagógicas e metodológicas, que fundamentam a ação educativa, para, posteriormente, compor a prática pedagógica.

Ao compor a lógica da sistematização da educação, a inclusão,[dv] seguirá caminhos mais assertivos, se direcionando, subseqüentemente, para o aspectoprático, que, por falta de uma base substancial, leva os docentes a conviverem com uma lacuna de conhecimentos, muitas vezes, agindo sem preparo, o que acarretabaixo desempenho e pouca contribuição para com o desenvolvimento integral dos educandos, ou ainda acaba contribuindo pouco para com a inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2003, p. 32):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Tal modernização e reestruturação dizem respeito às dimensões do currículo, da pedagogia, dos métodos, técnicas e recursos. Pressupõe, ainda, modificações e estruturação física das instituições escolares, implantando as adaptações necessárias que possibilitem aos estudantes com deficiência ou modalidade [conferir termo...não seria mobilidade?] reduzida, tenham as mesmas condições de acesso e circulação, dentro do ambiente escolar, requer, ainda, a implantação da sala de Atendimento Educacional Especializado ou Sala de Recursos Multifuncionais.

Para que a inclusão escolar avance, de acordo com Mitler (2003), é preciso que se desenvolva, no espaço escolar, um trabalho de desconstrução de concepções:

[...] tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com especialistas em educação especial; a ideia de que somente turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa proporção o que lhes foi repassado, e finalmente, a ideia de que o domínio da teoria precede a prática como se formação a prior, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho. (MITTLER, 2003, p. 159)

Para tornar a inclusão uma concretude, não é preciso treinar os docentes, mas, sim, investir em seu processo de formação continuada, em que os educadores possam obter conhecimentos consistentes, passíveis de serem mobilizados, no planejamento das situações de ensino e na mediação pedagógicas.

É preciso, ainda, reconhecer a pluralidade, a diversidade e a homogeneidade, presentes no espaço da sala de aula, o que pressupõe uma postura docente comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, pois, é, tão somente, a partir desse reconhecimento que o docente buscará levantar as necessidades de aprendizagens dos estudantes, desenvolvendo planos flexíveis.

O domínio e a articulação entre a teoria e a prática são saberes necessários, que se complementam com o conhecimento do discente, sua bagagem de conhecimentos, o ritmo e o modo como cada um aprende. Todas essas condições são necessárias para que a inclusão, de fato, aconteça.

### **2.3 A educação formal e a organização escolar para o atendimento do aluno com Síndrome de Down**

A educação inclusiva é entendida como processo de constituição de uma escola para todos, com igualdade de oportunidades, e, principalmente, respeito à diversidade (ARAÚJO, et al., 2010).

Incluir não implica somente em integrar os estudantes no espaço da sala de aula, vai muito além, pressupõe a criação de mecanismos, propostas e ações que cooperem para a efetiva participação de todos os estudantes nas situações de aprendizagens, de forma igualitária, implica em capacitação do docente para que ele esteja apto para ministrar o processo de ensino e aprendizagem, para prover as adaptações estruturais, tecnológicas, materiais e didático-pedagógicas, no espaço escolar, a fim de que estudantes deficientes ou com mobilidades reduzidas, ou, ainda,

os que possuam quaisquer outras necessidades educativas, tenham assegurado o direito de aprender na escola.

Na opinião de Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepara-los para ensinarem aquelas crianças que estão atualmente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão sendo beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas como o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p. 16)

Para além das transformações necessárias, no que diz respeito ao currículo, a adoção de novas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e pedagógicos, a inclusão:

[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo coerente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

Adotar novas metodologias e abordagens pedagógicas, preparar e conscientizar o professor que sua função frente a esses educandos está além de, simplesmente, recebê-los em sala, são práticas que assegurarão o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Esse preparo e conscientização são necessários, tanto na perspectiva de formação inicial quanto continuada, a fim de que esses se tornem capazes de mediar os conteúdos, numa perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal.

Ainda, segundo Araújo, *et al.* (2010), a instituição da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, trouxe consigo uma diversidade de pressupostos orientadores, em que se incluem ações cujo propósito recai sob o fato de tornar a escola um espaço acessível aos educandos, tornando possível que objetivaram orientar as instituições sobre as condições de acessibilidade dos alunos, formação continuada dos educadores, rede de apoio para os deficientes na escola e comunidade, ajustamento curricular, dentre outras.

É importante destacar que, frente aos desafios que cerceiam a educação contemporânea, desencadeados pela educação, para a diversidade e a inclusão, compete ao docente:

[...] valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (PLETSCH, 2009, p. 149)

Mas tornar a educação inclusiva uma concretude em sala de aula, por meio do fazer didático-pedagógico, é um processo que, ainda, nos dias atuais, demanda preparo, competências e habilidades, pois, conforme pontua Pletsch (2009), em sua pesquisa, mesmo que os propósitos do ensino inclusivo já façam parte da realidade escolar, há mais de quatro décadas, ainda é muito comum o despreparo e a falta de conhecimentos.

Considerando que a inclusão traz, para o espaço da sala de aula do sistema regular de ensino, uma diversidade de crianças, cada uma com uma necessidade específica, – o aluno com autismo, a criança com Síndrome de Down, a hiperativa, a baixa visão, a que possui surdo-cegueira, dentre inúmeras outras, conhecerem, de forma minuciosa, as particularidades de cada uma, pressupõe uma formação duradoura, para que o docente adquira as competências necessárias mediadoras dos conhecimentos, de forma justa e igualitária.

Além disso, faz-se necessária a aquisição de novas metodologias de ensino, que possibilitem uma articulação entre teoria e prática, que seja capaz de materializar o discurso contido nas leis que direcionam a Inclusão, superando-o e possibilitando a todos os educandos possibilidades reais de se desenvolverem de forma plena.

Tendo em vista os princípios da educação inclusiva, introduzidos na escola, por meio do arcabouço legal existente, e considerando a função social da escola, os rumos que deve seguir, no sentido de promover a inclusão, de dentro da escola para fora, ela pode, também, se apropriar dos aspectos externos, com o intuito de realizar a sua abordagem inversa frente à inclusão. Isso pode ser oportunizado aos alunos, levando-os até esses locais (instituições de educação não-formais), para poderem se apropriar de conhecimentos diversos, de maneira mais qualitativa.

Verifica-se que,[dv] as escolas e os professores têm muito que aprender sobre a dinâmica da educação não-formal, no tocante à inclusão de crianças deficientes ou com necessidades educacionais especiais, haja vista que são ambientes propícios para o aprendizado do respeito à diferença. Esses espaços constituem-se locais apropriados para os aprendizados das crianças com Síndrome de Down (PINA, 2014).

Mantoan (2013, p. 18) afirma que “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. Nesse contexto, a atuação dos professores, como principal via da educação inclusiva, tem um longo caminho, que, ainda, deve ser percorrido pelas escolas, e, demais instituições de ensino, no que diz respeito ao preparar e formar os docentes para atuarem junto aos educandos com Síndrome de Down.

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação. (MITTLER, 2003, p.184)

A inclusão é parte integrante da instituição escola, que é também instituição social, não é um simples modismo, ou ainda uma mera inovação, como projeto educativo, faz parte de todas as ações da escola. É essa a compreensão que cada docente deve ter da inclusão, para que aprendizados mais aprofundados possam ocorrer, e a educação inclusiva possa tornar-se, cada vez mais, afetiva.

Essa formação deve possibilitar que o docente adquira uma gama de conhecimentos necessários para estar em sala de aula, mediando os conhecimentos. Tardif (2002) assinala que,[dv] a prática dos docentes é composta por cinco principais saberes, os da formação profissional; disciplinares; curriculares; experienciais e sociais.

Mas, para além desses saberes, cuja maioria já foi adquirida, para que o ensino inclusivo se materialize, existe uma lacuna de conhecimentos que deverá ser preenchida. Tais conhecimentos tratam, de forma direta, de saberes relacionados aos alunos com Síndrome de Down, - suas condições biológicas e cognitivas, seus limites e possibilidades, dificuldades, o modo como aprendem, habilidades já desenvolvidas e as que carecem ser ampliadas.

O ensino promovido para o educando com Síndrome de Down deve ocorrer de

modo que,[dv] o docente articule seus saberes aos saberes do educando, sua história de vida, para que seja alcançada a formação em sua totalidade, levando os educandos a adquirirem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conhecimentos relacionados com o indivíduo com Síndrome de Down,[dv] formam a base necessária para o planejamento das situações de ensino, de maneira mais adequada e coerente, conduzindo o ensino, de modo significativo, pois não existe uma metodologia específica para ensinar os educandos inclusos, cada um aprende de maneira muito peculiar. Daí a necessidade de conhecê-lo, para escolher as estratégias ou recursos que impactem positivamente sobre seu desenvolvimento.

Há de se considerar, também, a importância de que os professores conheçam como as crianças com Síndrome de Down se desenvolvem, como aprendem, quais são suas limitações, – sejam elas físicas, psicológicas, cognitivas ou interacionais. É relevante que rompam “com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio” (VOIVODIC, 2008, p. 46).

Esse conhecimento pode ser concebido como um guia que orienta a ação educativa, é indispensável por orientar o planejamento das situações de aprendizagens, traz consigo a possibilidade de tornar a mediação pedagógica coerente e adequada às condições com as quais as crianças com SD convivem.

## **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

A Educação não formal é uma via por meio da qual a educação ocorre de maneira intencional e não pedagógica. Envolve pessoas de diversas origens, de variadas culturas, distintos níveis de conhecimentos e visões de mundo. Logo, é uma via propícia para que a inclusão da criança com Síndrome de Down aconteça.

Nessa perspectiva, este capítulo faz uma exposição reflexiva sobre a educação não formal e os aspectos culturais, a dança e a inclusão; analisa a dança como via utilizada pelas pessoas com Síndrome de Down, para se expressarem, e aponta as contribuições da dança e da educação não formal para a inclusão da criança com Síndrome de Down.

### **3.1 A educação não formal e os aspectos culturais**

A cultura é formada por um conjunto de elementos compostos por símbolos, padrões comportamentais, tradições, ritos, entre outros elementos. Em vista da existência da pluralidade de costumes, religiões, ritos, valores, tradições intrínsecas, características físicas predominantes em cada região, é que se pode afirmar a existência de uma diversidade, principalmente, no Brasil, um país tão extenso, que, desde o período da colonização, recebeu uma diversidade de povos, que, em muito, contribuíram para com a formação da diversidade e da pluralidade.

A despeito do conceito de cultura, Bourdieu (ano?) menciona a existência de uma cultura cultivada como sendo:

[...] aquela controlada pelo Estado enquanto a cultura legítima reproduzida pelo sistema educacional em seus diferentes níveis. A esse cultivo e controle corresponderia o estabelecimento de uma linguagem única, doua e comum a todo um povo e território, apesar da diversidade cultural, social e histórica destes últimos. Seu interesse em pesquisar a conformação do sistema cultural se deu por meio de estudos destinados a estabelecer uma correlação entre as estruturas culturais e as estruturas sociais. (MARTELETO & PIMENTA, 2017, p. 15) [ o ponto final vem antes da citação]

Mas, Bourdieu explica, ainda, que a cultura legítima é aquela “cultura garantida pelo Estado – instância que legitima os títulos da cultura validados pela distribuição dos diplomas por meio da escola, em seus diferentes níveis” (MARTELETO & PIMENTA, 2017, p. 15). Na perspectiva apontada por Bourdieu, percebe-se a tentativa do estudioso de trazer à tona,[dv] a cultura como um elemento que sofre influência do poder do Estado, e o papel da Educação como instituição, via que, por meio do ato educativo, – legitima a concessão de títulos culturais, “diplomas”.

Segundo Marconi e Presotto (2006), constituem-se como elementos da cultura: as ideias, a crença, os valores, as normas, as atitudes ou comportamentos, a abstração do comportamento, as instituições, as técnicas e os artefatos. Independentemente da existência da cultura legitimada, não se pode negar que, como produto histórico, a cultura resulta de uma construção que sofre influência de aspectos diversos, em que a interação de grupos torna possível o encontro entre culturas distintas. Esse encontro traz consigo inúmeras possibilidades de uma influenciar na outra, contribuindo para com a formação de uma nova. Isto porque cultura também:

[...] diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação”, (diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação. (SANTOS, 2006, p. 06)

A cultura, portanto, migra entre o particular e o plural, porque:

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. (SANTOS, 2006, p. 06)

Conhecer as culturas internamente configura-se como uma necessidade para que possa compreendê-la, para que ela possa fazer sentido, e se possa desenvolver o respeito às diferenças, bem como a sua valorização como produto histórico. Contudo, embora haja um pluralismo brasileiro, que se expressa nas características regionais da cultura, este se unifica, compondo, assim, a identidade nacional,

compondo um só povo.

Vieira Pinto (2020) afirma que:

A cultura é, por conseguinte coletânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do ser humano são na verdade duas faces de um só processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo, em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. (VIEIRA PINTO, 2020, p.122)

O ser humano e a cultura são indissociáveis. Na medida em que o homem se desenvolve, vai também se tornando produtor de sua cultura, vai, paulatinamente, internalizando e a disseminando, fazendo desta:

[...] o processo pelo qual o ser humano acumula as experiências que vão sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa-as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas as realidades sensíveis, e depois generalizadas, deste contato inventivo com o mundo natural. O mundo da cultura [espiritual] destaca-se, assim, aos poucos do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento humano. [...] o importante está em compreender-se que a cultura é uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetaneamente com este último [...] (VIEIRA PINTO, 2020, p.123)

A cultura é um produto histórico, político, social, econômico, bem como um produto da existência humana, resultante das vivências em grupo, com o meio social e com a natureza. Segundo Brasil (1997, p. 19) “a pluralidade cultural é um aspecto inerente ao brasileiro”, reconhecê-la implica em afirmar que diversidade é um traço fundamental na construção de uma identidade nacional, que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.

Muitos termos são usados para caracterizar a cultura, alguns estudiosos enfatizam que ela é diversa, outros, que é plural, e ainda há os que afirmam que o Brasil é multicultural, mas todos esses termos convergem para um só sentido, – a cultura é diversa, não é homogênea, sofreu influência de inúmeras outras culturas.

Dada a revolução cultural, ocorrida nas ciências sociais, a partir do século XX, como soma do reconhecimento da importância da cultura na estrutura e organização da sociedade moderna, com a expansão da revolução informacional, vê-se o resultado da formação de um “mercado global” de informações. Stuart Hall (ano?) aborda, no

texto analisado, como a revolução supracitada influencia nossa vida cotidiana, e qual a relevância de compreendê-la.

### **3.2 A educação não formal e os diferentes espaços de aprendizagens**

A educação não formal é, costumeiramente, concebida, tendo por embasamento a concepção de Educação Formal. Desse modo, a não formal, é entendida como a que ocorre em espaços institucionais, fora dos muros escolares, envolve *lócus* em que o indivíduo estabelece contato com o outro(s), e, de algum modo, abstrai conhecimentos e informações.

Na medida em que se relaciona com o meio e com os grupos sociais, todos estão suscetíveis a aprender, pois,[dv] o aprendizado ou a Educação não ocorrem apenas em virtude do espaço físico, extrapolando, assim, os muros escolares.

A Educação não formal, na visão de Gohn (2006):

[...] ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados. (GOHN, 2006, p. 29)

Percebe-se que as duas vertentes educativas: formal e não formal, se distanciam, na medida em que o foco maior da Educação formal é a mediação dos conhecimentos sócio-históricos acumulados pelo homem ao longo do tempo, e a não formal tem, no convívio, na troca, na integração, seus pressupostos educativos, é como se as funções exercidas por ambas,[dv] fossem complementares.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (GOHN, 2006, p. 28)

O aspecto educativo intrínseco à educação não formal pode ser caracterizado por um:

[...] constante processo de formação e de aprendizagem, de estratégias e principalmente aspectos de troca de informações e conhecimentos. A aprendizagem aparece durante todo o estudo da rede, as estratégias vão surgindo através da socialização permanente das experiências individuais no processo coletivo. E todo esse processo pretende justamente fazer com que o sujeito ou a instituição alcance um nível mais elevado, ampliando o capital social e cultural, pelo fato de mais pessoas estarem envolvidas e comprometidas com o projeto, permitindo que se obtenha conhecimento e possam fazer a transformação. (PIES, 2011, p. 55)

Os espaços nos quais a educação não formal ocorre,[dv] não são marcados por imposições e exigências, uma vez que todos que participam dela o faz por espontaneidade, o que agrega muito valor às experiências vivenciadas por cada um.

São exemplos de instituições não formais que disseminam conhecimentos de caráter cultural e histórico, os museus, as galerias de artes, os cinemas, centros e casas de cultura, que permitem o acesso ao conhecimento cultural, social e histórico, veiculado nesses espaços. No âmbito das artes, é comum que essas instituições ofereçam atividades artísticas como forma de dar voz a todos, para que expressem o que muitas, verbalmente, não conseguem. A música e a dança são duas modalidades artísticas que muito se destacam.

Em cada um desses locais, se desenvolve uma série de atividades nas quais se tem a intenção de disseminar conhecimentos científicos, culturais, históricos, através da organização de eventos denominados, de acordo com Pina (2014), como museísticos e recreativos, abertos para todos os públicos, incluindo-se os docentes. Dentre esses eventos, estão:

- Palestras e seminários;
- Cursos e oficinas para capacitação de professores;
- Cursos e oficinas para todas as pessoas interessadas;
- Mostra e exposições temporárias;
- Exposições permanentes;
- Eventos de natureza cultural;
- Informação e esclarecimento à imprensa e ou quaisquer pessoas interessadas. (PINA, 2014, p. 34)

A cidade de Goiânia possui algumas instituições de educação não formais, como o Centro Cultural Oscar Niemeyer; Museu Zoroatro Artiaga; Instituto do Trópico Subúmido da Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO); Museu de História Natural

da PUC-GO Parque Zoológico de Goiânia (PZG), Planetário da Universidade Federal de Goiás; (PINA, 2014).

### **3.3 A educação não formal e o processo de inclusão**

O foco da educação não formal é o aprender a ser, sendo, socializando, interagindo, envolve a aquisição de valores e princípios éticos, morais, objetiva tornar “o humano” o mais humanizado possível. Tomando como âncora esse conceito e o objetivo da educação não formal, esta via educativa constitui-se como um instrumento potencial, na promoção da inclusão da criança com Síndrome de Down no ambiente social.

Na atualidade, em todo o Brasil, há uma diversidade de organizações sociais, que promovem a educação não formal, e também a inclusão por meio de um:

[...] processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2006, p.01)

Os espaços nos quais a educação não formal se concretiza são promovidos:

[...] movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das Organizações Não governamentais (ONGs) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura. (GOHN, 2011, p. 61)

Nesses espaços, a criança com Síndrome de Down tem a possibilidade de participar das diversas atividades que as instituições desenvolvem, – culturais, artísticas, de discussão e interação. Por serem desenvolvidas, calcadas no princípio do respeito à diversidade e às diferenças individuais, pois, tem como pressuposto, o respeito aos direitos da pessoa, são espaços totalmente propícios para a inclusão.

E, assim, a criança com Síndrome de Down, ao frequentar instituições da educação não formal, tem a possibilidade de vivenciar tentativas assertivas de inclusão, mas esta possibilidade não é limitada, amplia-se para pessoas que possuem outras síndromes, são bem recepcionadas nas instituições da Educação não formal,

ampliando suas possibilidades de interagirem com os demais, se socializam, adquirindo respeito e visibilidade, na medida em que são princípios fundantes dessa modalidade de educação:

- O aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo;
- Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”;
- Construção da identidade coletiva de um grupo;
- Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente. (GOHN, 2006, p. 29)

Os princípios da educação não formal se assentam, portanto, no aprendizado de valores, do respeito ao outro, auxiliando, qualitativamente, no processo de construção das identidades.

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolvem hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (GOHN, 2006, p. 29)

Analisando a perspectiva supramencionada, acredita-se que a educação não formal vem ao encontro de todos os princípios de inclusão, está focada na socialização, na interação, no intuito de prover a todos o desenvolvimento humano, mas, sem se guiar por currículos. O que prevalece, nesse âmbito da educação, é a tentativa de aproximar os cidadãos da realidade do contexto no qual vivem.

A inclusão na concepção de Sasaki:

Trata-se de um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2006, p.41)

A finalidade da inclusão tem como propósito a ideia de incluir, superando a exclusão de pessoas com deficiência, mobilidades reduzidas, com de [??] condições físicas ou psíquicas, com síndromes, entre outras, objetiva “adequar os sistemas

sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 2006, p. 21).

É embasando-se nessa concepção de inclusão x exclusão que Sasaki (2006) reflete sobre a questão da acessibilidade, como pressuposto e condição necessária para que a inclusão possa se efetivar, ao expor a necessidade de tornar os espaços acessíveis, – livres de barreiras e impedimentos. Nesse sentido é importante destacar as dimensões da acessibilidade apresentadas no quadro 01:

**Quadro 01** – Dimensões da acessibilidade

Dimensões	Campos
<p style="text-align: center;"><b>ARQUITETÔNICA</b></p>	<p><b>Lazer:</b> Acesso fácil nos aeroportos, terminais rodoviários, espaços urbanos, hotéis e similares, museus, teatros, transportes coletivos, parques ecológicos, parques temáticos, locais de eventos, acampamentos etc.</p>
	<p><b>Trabalho:</b> Acesso fácil aos espaços físicos do local de trabalho, desde a entrada até as salas e oficinas de trabalho, sanitários adequados, meios de transporte acessíveis, utilizados pelas empresas para seus funcionários.</p>
	<p><b>Educação:</b> Guias rebaixadas na calçada, caminhos em superfície acessível, por todo o espaço físico, dentro da escola, portas largas, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMUNICACIONAL</b></p>	<p><b>Lazer:</b> Adequação das sinalizações de locais (em atenção aos cegos e pessoas com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais junto aos trabalhadores em serviços e locais de lazer.</p>
	<p><b>Trabalho:</b> Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em <i>braille</i>, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, <i>notebook</i> e outras tecnologias assistivas [?] para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).</p>
	<p><b>Educação:</b> Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do <i>braille</i> e do <i>sorobã</i>, para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado; uso de computadores de mesa e/ou <i>notebooks</i>, entre outros recursos que facilitem a aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;"><b>METODOLÓGICA</b></p>	<p><b>Lazer:</b> Substituição da forma tradicional (a fim de que os gestores de serviços de lazer estabeleçam novas propostas e acordos com os seus usuários que têm deficiência.</p>

	<p><b>Trabalho:</b> Adequação dos métodos e técnicas de trabalho: treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.</p> <p><b>Educação:</b> Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc.</p>
<b>INSTRUMENTAL</b>	<p><b>Lazer:</b> Adequação nos aparelhos, equipamentos, ferramentas e outros dispositivos que fazem parte dos locais de lazer.</p> <p><b>Trabalho:</b> Acessibilidade total nos instrumentos e utensílios de trabalho.</p> <p><b>Educação:</b> Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc.</p>
<b>PRAGMÁTICA</b>	<p><b>Lazer:</b> Eliminação das barreiras invisíveis existentes nos decretos, leis, regulamentos, normas, políticas públicas e outras peças escritas.</p> <p><b>Trabalho:</b> Eliminação de todas as barreiras invisíveis que estejam inadvertidamente embutidas em políticas: leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.</p>
<b>ATITUDINAL</b>	<p><b>Lazer:</b> Educação da sociedade como um todo e, dos profissionais com poder de decisão, mas ainda preconceituosos a respeito de pessoas com deficiência, e que, por isso, deixam de abrir oportunidades de lazer para esse segmento populacional.</p> <p><b>Trabalho:</b> Eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral, e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho.</p> <p><b>Educação:</b> promover atividades de sensibilização e conscientização, dentro e fora da escola, a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência harmônica.</p>

**FONTE:** Sasaki (2006, p. 02-06).

Tomando como norte essas dimensões e seus campos, compreende-se os rumos pelos quais a inclusão deve caminhar. Verifica-se, ainda, que, muitas dessas ações fazem parte da realidade de alguns espaços, o fato de nem todos estarem adequados demonstra que, tanto a inclusão escolar quanto a social, no que diz

respeito à eliminação de barreiras, ainda que haja muito o que avançar em todo o país.

Analisando o processo formativo da criança com Síndrome de Down, na ótica não formal, no Estado de Goiás, algumas ações já vêm sendo desenvolvidas, como por exemplo, as aulas de danças planejadas para o Síndrome de Down, no espaço do Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), por meio do atendimento multidisciplinar, que tem por foco a musicoterapia: canto e dança (GOIÁS, 2015).

Além disso, compete destacar as ações desenvolvidas pela Escola de Dança/Centro Cultural Gustav Ritter, que, além de atender a outros alunos, atende também à Síndrome de Down, permitindo a essas crianças o acesso a um trabalho diferenciado, que lhe propicia desenvolver sua concepção de disciplina, trabalho em grupo, respeito às diferenças e valorização da diversidade, por meio das seguintes modalidades: *ballet*, *jazz*, contemporâneo, sapateado e danças urbanas.

### **3.3.1 A dança e a inclusão**

A arte sempre esteve presente no cotidiano do homem desde as civilizações mais antigas. Mesmo, de forma simplória, traços, formas e cores da escrita rupestre adquiriram importância ímpar, porque registram as primeiras manifestações da expressão artística humana, a partir de então, pouco a pouco, a arte vai se configurando como campo que envolve a totalidade do ser.

Por meio da arte, o homem expressa suas emoções, toca a si e toca ao outro, numa relação de dentro para fora e de fora para dentro, e, por assim ser, se expandiu, se tornando uma necessidade que possibilita ao homem explorar toda a sua capacidade de expressão.

Todos veem, ouvem e sente a arte, ela está impregnada no cotidiano, é, segundo Fusari & Ferraz (2001, p. 103), “[...] técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, estética, sentimento de humanidade e parte do universo conceitual vinculada ao seu tempo.”.

Arte é significante e significado, é estética e sensibilidade, é criação e expressividade, é história, manifestação, é cultura, e, como tal, se subdivide em

categorias, dentre as quais a música e a dança constituem-se como manifestações que estão intimamente relacionadas.

A dança é tão antiga quanto à música, ambas foram criadas em tempos extremamente longínquos, e vem sendo aperfeiçoadas por culturas de todas as partes do mundo, cada uma lhe acrescenta particularidades, numa abordagem local e global, de forma simultânea.

Segundo Fátima (2001), do ponto de vista primitivo, inicialmente, o homem descobre o ritmo e o movimento. Tais descobertas são fundamentais para que a percepção e identificação dos sons numa abordagem interna e/ou externa a si. Posteriormente, o homem passa a reproduzir alguns sons, a criar outros, o que coopera para com a promoção da dança, ora atrelada ao sagrado, ora ao profano e, assim, passa a fazer parte do cotidiano das tribos, e, subsequentemente, das sociedades, cada uma moldando-a para sua realidade cultural.

Fátima (2001, p. 49) afirma que a música é considerada um “patrimônio cultural da humanidade, é uma prática milenar de expressão e manifestação humana através do corpo em movimento”. Desse modo, verifica-se que a música e a dança são manifestações artísticas diferentes, mas que se articulam de forma direta. Ambas são produtos da cultura, foram criadas e vieram sendo recriadas por povos de todo o mundo.

Ademais, a música,[dv] é de importância ímpar, pois: além de ser uma prática corporal que proporciona benefícios diversos para quem a pratica, é carregada de conhecimentos e saberes históricos e culturais dos povos que a criaram, sendo expressos por meio, tanto da linguagem do canto (música) quanto dos movimentos (dança) (GONÇALVES, 2017).

Em vista de sua especificidade cultural, o universo da dança é vasto e inclui uma diversidade de estilos que acompanha o estilo musical - clássica, *jazz*, *reggae*, *funk*, salsa, dentre outros. Ao ser tratada, em sua profundidade, como pertencente à Arte, à dança compõe-se de movimentos dotados de significantes e significados que se associam, de forma direta, com as transformações culturais, sociais e individuais.

Assim como a música, a dança sempre foi utilizada pelo homem como forma de se expressão, foi assim com o homem primitivo, o da idade antiga, média e moderna. De acordo com Gusso (1997), a dança veio fazendo parte de todos os períodos da história humana, as manifestações primitivas se deram por meio da dança

ritmada (movimentos do corpo, acompanhando os sons); posteriormente, no Egito, esteve vinculada ao sagrado, e, para entreter a aristocracia, prevalecia a dança acrobática. Na Grécia a dança, – movimentos de flexões e saltos, se relacionava com o culto aos deuses, em Roma, a dança se apoiou em um cunho militar, na cultura chinesa, esteve presente nos cultos aos deuses, em festas matrimoniais e nas culturas.

Na Idade Média, em detrimento do cristianismo e do poderio exercido pela Igreja Católica, propagou-se, no século III, uma visão de corpo, considerado como “[...] um empecilho para a alma “ir para o céu”, já que, “o corpo era o gerador de pecados e de pensamentos impuros” e isso, “impedia o homem de ser perfeito, com as guerras, com a mudança econômica de vida, a dança foi considerada obscena” (GUSSO, 1997, p. 16). Ainda, de acordo com o mesmo autor, essa visão de corpo impactou, de forma direta, na prática da dança, dançarinos foram perseguidos e mortos, a única dança permitida era as que evocassem o senhor, vindo, até mesmo, ser proibida, sua prática se dava às escondidas.

Mas, em virtude dos progressos alcançados pelas grandes navegações, a música,[dv] renasce no século XV, esse renascimento está relacionado com a burguesia, classe recém-emergida, que, em virtude da lucratividade proveniente das grandes navegações, estimulou a arte (GUSSO, 1997). Com isso, a dança passa a fazer parte do cotidiano das pessoas novamente, mas, de maneira dissociada, pois a dança nobre se distinguia da dança popular, praticada pela maioria. Contudo, de modo geral, rompe-se o caráter religioso da dança, passando a ser praticada pela perspectiva lúdica, atividade que diverte e promove prazer (DANTAS, 1994).

Mais recente, no século XX, emerge a dança, numa perspectiva moderna, transformações, tanto na técnica quanto no pensamento, foram as responsáveis por encabeçar nova roupagem, em que muitos coreógrafos e bailarinos de diversos países tiveram seu apogeu. O fato se explica em virtude de que:

[...] a dança contemporânea enquanto acontecimento oferece uma experiência em que a vida é intensificada, é transformada num tempo e espaço que lhe são únicos. Arte suspensa, sem começo, meio e fim, num tempo em que passado, presente e futuro se atravessam. Pensar a dança contemporânea como experiência e acontecimento é tomar distância de qualquer cálculo ou modelo. Pois tal dança não brota da aplicação de uma fórmula, receita ou lei qualquer, mas inventa-se como imprevisto que nos alcança e transforma, num jogo intenso de completude e sentido que contrasta a insuficiência de qualquer tradução e explicação verbal. (XAVIER, 2011, p. 44)

Na contemporaneidade, a dança evoluiu no sentido de transcender a técnica, foge à regra, aos modelos pré-existentes, rompe com a ideia de fórmula, aposta no imprevisto, permitindo que os movimentos corporais se expressem por si só.

E, assim, a dança adentra para o século XXI com uma diversidade e uma variedade muito grande nos ritmos, com ênfase, marcada, ora por movimentos repetitivos, simples ou sofisticados, de pouca ou de baixa velocidade, buscando sempre expressar o fazer artístico intrínseco à música e ao movimento.

Tendo em vista o modo como cada um utiliza a dança para se expressar artisticamente, dadas as perspectivas inerentes à música, – cultural, social e individual, nos ateremos à dança como elemento do qual a comunidade Down vem fazendo uso na atualidade, seja como um recurso que possibilita ampliar o âmbito psicomotor, seja pelo impacto, no âmbito afetivo e emocional, o que muito auxilia em seu desenvolvimento global.

### **3.4 A dança como via de expressividade para as pessoas com Síndrome de Down**

Como pessoas que detêm em si algumas particularidades que lhes permite atribuir o *status* de detentoras de “cultura”, - pertencem a um grupo que possui características físicas, psicológicas e cognitivas que possibilitam formar uma comunidade que luta pela inclusão, pela visibilidade, pelo respeito e pela integração.

Das muitas ações desenvolvidas pela comunidade Down, possibilidades têm emergido, principalmente, com os avanços científicos que ocorreram e que possibilitaram, ao âmbito médico, formular novas compreensões acerca das pessoas que possuem essa Síndrome, e que não podem ser consideradas como doentes, mas, como portadoras de uma condição nata.

A apropriação da arte da dança, por parte da comunidade Down, tem adquirido relevância na atualidade, com destaque em diversos locais do Brasil. No levantamento da literatura, foram encontrados estudos já realizados no Estado de Goiás, tratando a temática, porém, esses estudos, ora pertencem ao âmbito da Arte, ora da Educação Física, contribuindo para que as pessoas com Síndrome de Down possam, por meio

da dança, atribuírem novos sentidos e novos rumos para suas vidas, no aspecto pessoal, social e ou cultural.

A exploração da dança, pelo ponto de vista da Arte, se justifica na medida em que permite a criança com Síndrome de Down vivenciar novas maneiras de se expressarem, explorando outros meios de comunicabilidade, – a gestualidade, os movimentos, com os quais amplia suas habilidades físico-corporais, psicológicas, cognitivas e afetivas. Já, na perspectiva da Educação Física, é preciso considerar a base fundante da epistemologia dessa área, – a cultura corporal do movimento, essencial para o desenvolvimento físico e motor, que se articula de forma direta, com o âmbito psicológico, cognitivo, mental e afetivo.

Assim, ambas as áreas contribuem, não somente para potencializar as capacidades, habilidades e competências pessoais, como também para aprimorar as sociais e interacionais, essenciais para a vida em sociedade. É relevante, ainda, salientar que as pessoas com Síndrome de Down encontram na dança um caminho alternativo para combater a discriminação e o preconceito, seguindo rumo à inclusão, e que, tanto as áreas da Medicina, da Psicologia, quanto da Educação, vêm desempenhando um papel crucial, no sentido, não somente de desmistificar tabus e preconceitos, mas também de preparar a criança com Síndrome de Down para o exercício pleno de seus direitos, fortalecendo a sua luta diária no combate à exclusão.

A dança é, sem dúvida, um dos leques de possibilidade em que a comunidade Down encontra respaldo para a integração social e sua inclusão. Tal afirmação é percebida por Lopes, Santo & Iwamoto (2017), quando os estudiosos afirmam que:

Dançar é um ato de inclusão social, uma forma de enfrentar barreiras, romper preconceitos, de se tentar viver como uma pessoa não deficiente, afinal deficientes todos nós somos, podemos encontrar em nós qualquer tipo de lesão ou psicopatologia, porém corremos o risco de continuarmos deficientes, pois vivemos em uma sociedade corroída pela divisão de classes. (LOPES; SANTOS; IWAMOTO, 2017, p. 154)

Vivenciando a dança, a criança com Síndrome de Down experimenta uma diversidade de experiências “sensoriais, imagéticas, emotivas, atividades aeróbias, situações que melhoram o sistema cardiovascular, o aparelho locomotor, diminuindo os sintomas de depressão e ansiedade” (LOPES; SANTOS; IWAMOTO, 2017, p. 154-155).

Para além de favorecer o desenvolvimento físico e motor, a dança alcança o aspecto emocional, contribuindo para com a elevação da autoestima, do bem-estar e de sua qualidade de vida, afinal, ao serem trabalhados aspectos físicos e motores, pela exploração do movimento, o aspecto psicológico também é diretamente favorecido.

Nesse sentido, a dança se torna uma ferramenta de:

[...] facilitação nos relacionamentos interpessoais, auxiliando no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de responsabilidade, além de contribuir para o equilíbrio emocional dentro de um desenvolvimento do indivíduo como um todo. (CZARNIECKI, et al., 2021, p. 10)

Além disso, ela traz, de maneira particular, para cada um, a possibilidade de se reconhecer, se desenvolver, reconstruir sua imagem corporal, física e mental, se autoaceitando, “criando ou recriando um “vocabulário gestual” para expressar seu movimento, independentemente de sua característica” (PAIVA, et al., 2021, p 218).

A despeito do desenvolvimento psicomotor, é comum às pessoas com Síndrome de Down, possuírem a hipotonia muscular, ou seja, um enfraquecimento dos músculos, falta de força, e isso influencia, sobremaneira, em seu desenvolvimento físico, impactando em outras dimensões do desenvolvimento, como o cognitivo e mental.

Já, em relação ao aspecto afetivo ou emocional, na medida em que a criança com Síndrome de Down experiencia a dança, há uma entrega carregada de expressividade, pois ela se comunica com o outro, de um modo não verbal, compartilhando sentimentos e emoções. Nesse sentido, “essa particularidade de a linguagem da dança, a pessoa com síndrome de Down pode mostrar uma linguagem diferente” (GONÇALVES, 2017, p. 24).

Ainda, segundo Gonçalves (2017):

A dança é importante para os indivíduos com síndrome de Down e representa a arte sempre entrelaçada com a vida ultrapassando o preconceito das delimitações das pessoas com deficiência de não se locomover, pois à uma grande importância, por que a dança se associa a dança desenvolvendo seu corpo para o espaço escolar e autonomia. (GONÇALVES, 2017, p. 24)

Na medida em que a dança possibilita à criança com Síndrome de Down o desenvolvimento físico, também favorece o desenvolvimento de sua autonomia,

porque lhe concede experienciar a liberdade de transferir o que pensa e o que sente, por meio de seus movimentos. Na visão de Fátima (2001, p. 50), a dança “vem da necessidade de dizer o que as palavras não dizem”, através dela o indivíduo se encontra “consigo e com o próximo, com a criação e o criador. É uma forma de oração, um ritual social e sagrado”.

Na dança, a gestualidade suplanta a oralidade, permitindo que expresse “sentimentos, estado de espírito e sensações”, pois “não existe um corpo específico para dançar, para isso basta-se ter sentimento”, logo, ao dançar, o aluno com Síndrome de Down desenvolve “[...] experiências sensoriais, imagéticas, emotivas, atividades aeróbias, situações que melhoram o sistema cardiovascular, o aparelho locomotor, diminuindo os sintomas de depressão e ansiedade” (LOPES; SANTOS; IWAMOTO, 2017, p. 154-155).

Considerando que a dança se relaciona, de forma direta, com a música, e que ambas fazem parte da cultura, ora erudita ora popular, a linguagem do corpo, subsidiada pela dança “reflete a influência econômica, social, política e religiosa” (LOPES; SANTOS; IWAMOTO, 2017, p. 154), mas, também, sempre terão um toque de particularidade por parte da criança com Síndrome de Down, haja vista que é marcada pelo gosto por um ritmo ou outro.

Desse modo, a criança com Síndrome de Down pode transmitir para o(s) outro(s), através dos gestos, os modos como eles mesmos se percebem, o que influencia, também, na maneira de como são percebidos, abrindo uma via pela qual podem se integrar e estar mais inclusos no âmbito social.

Nesse sentido, a dança se torna uma ferramenta de:

[...] facilitação nos relacionamentos interpessoais, auxiliando no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de responsabilidade, além de contribuir para o equilíbrio emocional dentro de um desenvolvimento do indivíduo como um todo. (CZARNIECKI, et al., 2021, p. 10)

Além disso, traz, de maneira particular, pra cada um, a possibilidade de se reconhecer, se desenvolver, reconstruir sua imagem corporal, física e mental, se autoaceitando, “criando ou recriando um “vocabulário gestual” para expressar seu movimento, independentemente de sua característica” (PAIVA, et al., 2021, p. 2018).

Pela dança, a criança com Síndrome de Down pode transmitir para o(s) outro(s), através dos gestos, os modos como eles mesmos se percebem, o que

influencia, também, na maneira como são percebidos, abrindo uma via pela qual podem se integrar e estar, cada vez mais, incluso no âmbito social. [parte repetida...rever o texto em parágrafos anteriores]

Em relação às contribuições da dança, para com o processo de inclusão, ao experimentar o aprendizado da dança, e, conseqüentemente, tomá-la como prática, seja na educação formal ou não formal, essa via artística e expressiva proporciona, para a criança com Síndrome de Down, segundo Lima e Bosques (2010), “um rico momento de interação social”, momento este que realiza descobertas de seu próprio corpo, desenvolvendo sua independência e sua “autonomia”, suplantando a timidez e interagindo com os seus colegas ou com o grupo (CINTRA, OLIVEIRA; VEIGA, 2015).

Como forma de linguagem corporal, a dança traz em si possibilidades de incluir a criança com Síndrome de Down, seja no âmbito escolar, seja no social. Ao interagir com os colegas de sala, no aprendizado e na prática da dança, ou, ainda, nos espaços de educação não formal, o contato com os outros, - a interação e a socialização levam a criança com Síndrome de Down a se incluírem.

Esse processo é fundamental para que, pouco a pouco, essas crianças criem vínculos afetivos e relacionais com o professor, com o instrutor, com o demais componentes e com a comunidade, principalmente, quando se criam oportunidades de que essas participem de eventos e apresentações para outros públicos, contribui para que elas sejam vistas, reconhecidas e também aceitas.

### **3.5 A inclusão da criança com Síndrome de Down e a educação formal e não formal**

A inclusão, no âmbito escolar, passou pelo processo de rompimento da supremacia do modelo de segregação total, em suas normas e diretrizes educacionais, a partir da promulgação da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2004).

Fato importante, porque foi, a partir daí, que, muitas leis, dispositivos e outras ações, se desenvolveram e passaram a nortear a perspectiva da inclusão no ambiente educacional, numa perspectiva prática. De fato, as escolas são ambientes humanizados, espaços de convivência, de troca de aprendizados:

[...] são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2004, p. 09)

A escola é, então, um *locus* propício para a inclusão, dada a sua própria natureza, socializadora e interacional, - espaço de troca, de encontro da diversidade. É justamente por seu caráter social/grupal, que a educação, ofertada na escola, se aproxima, em múltiplos aspectos, da educação não formal.

A escola possui um papel crucial na inclusão da pessoa com deficiências e com necessidades educacionais especiais, dentro da instituição escolar, e também fora dela, já que os conhecimentos (conteúdos curriculares), que são objeto direto da mediação pedagógica, são utilizados pelos estudantes, nas mais diversas práticas sociais.

Muitas das ações desenvolvidas na escola são realizadas, também, nos espaços de educação não formal, que são espaços onde grupos de pessoas diversas se reúnem para discutir, analisar, refletir, aprender, são ambientes plurais, de convivência, cujo propósito é educar para a vida em sociedade.

Sasaki (2006) afirma que a inclusão tem se estabelecido como um paradigma, que busca um caminho ideal para a construção de uma sociedade para todos, de modo que todos possam cumprir com seus deveres, na mesma proporção que desfruta de seus direitos, logo, a educação não formal, além de levar conhecimentos, também faz da inclusão uma bandeira.

A despeito da educação formal, Mantoan (2004) pontua que um de seus propósitos é o de “[...] formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo”, que “seja é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas” (MANTOAN, 2004, p. 09).

Assim, educação formal e não formal promovem, tanto a educação quanto a inclusão, cada uma, dentro de suas possibilidades e responsabilidades. Nessa linha de raciocínio, Libâneo (2001) traz uma afirmação que contribui, significativamente, para esta discussão. Segundo o autor, “a sociedade atual é eminentemente

pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento” (LIBÂNEO 2001, p. 04).

Em nenhum momento da história, tal como agora, viu-se tamanha articulação dos saberes pedagógicos, antes limitados à ação da escola, interagindo em diversos âmbitos da sociedade. Isso ocorre, de tal modo, e com tal frequência, que poderia ser conceituada como uma corrente pedagógica, eminentemente social, não institucionalizada, que, ao ser posta em prática, em ambientes fora da escola, sem que se sigam normas e diretrizes formais, estabelecidas pelos órgãos educacionais, instruem e ensinam. É o que Libâneo afirma, ao pontuar que:

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO 2001, p. 03)

A educação não formal, assim como a formal, é uma prática carregada de saberes pedagógicos, que contribui para o crescimento e desenvolvimento de todos que dela participam. Tal constatação permite concordar com Costa (2014), ao afirmar que as modalidades de educação existentes na atualidade “[...] se influenciam mutuamente e operam, quase sempre, através da ênfase em um ou outro processo educacional e não como entidades estáticas distintas” (COSTA, 2014, p. 489) sendo assim, próximas.

Nesse ínterim, de acordo com Gohn (2009), a educação não formal atua na formação para a cidadania, tal formação visa atender às seguintes demandas:

- a) Educação para justiça social.
- b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.).
- c) Educação para liberdade.
- d) Educação para igualdade
- e) Educação para democracia.
- f) Educação contra discriminação.
- g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (GOHN, 2009, p. 32)

Nota-se que todas estas demandas se relacionam, de forma direta, com a inclusão, aliás, incluir é um dos seus propósitos.

Educação formal e não formal contribuem para a inclusão da criança com Síndrome de Down na sociedade. Os meios como cada uma busca materializar essa inclusão se diferem. A formal busca incluir pela interação, pela socialização, com as relações interpessoais que ocorrem no espaço escolar, por meio de situações, propostas que demandem a convivência, o diálogo, a proximidade entre todos, a troca de informações e experiências, a ajuda mútua, a solidariedade e a cooperação. A não formal ocupa-se de organizar eventos para discussão e troca de conhecimentos, desenvolvimento de oficinas, projetos e programas, com finalidades de promover o aprimoramento de competências e habilidades diversas, entretenimento e lazer, dentre outros. Em todas essas situações, a educação não formal busca cumprir com seus princípios, promovendo a igualdade, a justiça, a democracia, combate ao preconceito e à discriminação, em prol a inclusão.

Imbuída nas ações da educação não formal, que tem em comum grupo-alvo, pessoas de característica específicas (COSTA, 2014), a criança com Síndrome de Down encontra oportunidades qualitativas, para se incluir por meio da arte: música e dança, para desenvolver a sua autonomia, sua expressividade, comunicação, para compreender e se fazer compreendido, para contribuir e estar aberto para o aprendizado, impactar e ser impactado pelo outro, desconstruir preconceito e afirmar o seu lugar na sociedade, como cidadão de deveres e direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, e, conseqüentemente, os objetivos ensejados, eles se fizeram de forma satisfatória. Ao se analisar o desenvolvimento e a inclusão da criança com Síndrome de Down, pelo viés da educação não formal, crianças e adolescentes têm o seu desenvolvimento potencializado, ao explorarem os movimentos ritmados, e também ampliam os espaços de inclusão.

As análises e reflexões, realizadas no primeiro capítulo, sobre os aspectos históricos, biológicos, sociais e culturais, colocaram em evidência que a Síndrome de Down carrega consigo um legado histórico em que a carência de estudos científicos, ou a sua realização, de forma tardia, contribuiu para que muitos preconceitos se estabelecessem. Com isso, as crianças com Síndrome de Down foram rotuladas, vistas como olhos de desprezo, excluídas dos mais diversos âmbitos sociais, impossibilitadas de desfrutarem do convívio social, por serem diferentes, física, cognitiva e psicologicamente.

Desse modo, as descobertas realizadas pelos estudiosos, a partir do século XX, possibilitou que a Síndrome de Down fosse reconhecida como condição genética e não uma doença ou distúrbio. Esses achados foram e são cruciais, por permitir que outros avanços pudessem ser alcançados. Compreender que pessoas com Síndrome de Down possuem um desequilíbrio cromossômico, – um a mais no par 21; pode ser categorizada em três tipos – a simples, por translocação e mosaicismos. [parece ter citado apenas 2 tipos...rever [?]]

Além disso, possibilitou compreender que, [dv] crianças com Síndrome de Down, embora convivam com o desenvolvimento tardio de habilidades que se articulam com diversas dimensões de seu desenvolvimento, todas podem se desenvolver. As dificuldades que marcam o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança com Síndrome de Down, [dv] se relacionam com as implicações ocasionadas pela Trissomia, por isso, é tão importante que o diagnóstico seja precoce, quanto mais cedo for diagnosticada, mais rapidamente, a família poderá receber as orientações de que necessitam, para auxiliar e contribuir com o desenvolvimento.

Em virtude do diagnóstico, na maioria das vezes, a família prescindirá de apoio de profissionais, para lidar com a situação, aceitarem e saberem como conduzir a dinâmica do cotidiano, que, por vezes, será marcado por lutas, em busca da inclusão e do respeito, que, na maioria das vezes, são negadas a essas pessoas.

Em relação ao aspecto cultural, as pessoas com Síndrome de Down podem ser consideradas como um grupo que partilha de uma condição genética/cromossômica, que as aproximam, tanto pelas especificidades físicas, motoras, cognitivas e psicológicas quanto pelas dificuldades com as quais convivem, pela enfrentabilidade e luta pela desconstrução do preconceito e da discriminação.

O segundo capítulo, que tratou da inclusão da criança com Síndrome de Down, tanto na educação formal quanto não formal, permitiu compreender, inicialmente, que essas duas categorias educam, cada uma seguindo uma linha diretiva. A Educação Formal é regulamentada por leis, normas e diretrizes, estabelecidas por instituições que compõem o Sistema Educacional de Ensino, materializa o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos, que o homem veio acumulando ao longo do tempo, na escola.

A instituição escolar, para além de ser o espaço formal de ensino, é espaço de encontro das diferenças e da diversidade, de convívio, de solidariedade, de respeito mútuo, de compreensão e de colaboração, estando, com isso, totalmente propícia à inclusão escolar, que, na atualidade, encontra respaldo em um arcabouço legal, a determinar que todos possuem o direito à escolarização.

Com isso, as escolas, seus espaços físicos, o currículo, a didática, a metodologia, a prática pedagógica, os docentes, e, também, os discentes, passaram a conviver com uma diversidade de transformações. Muitas são as leis que vieram sendo promulgados nos últimos quarenta anos, sendo que, em detrimento dessas, a inclusão escolar vem se consolidando, mesmo que a passos lentos. Embora muitos aspectos contem com avanços, ainda há muito para evoluir, seja para receber o estudante com Síndrome de Down, os deficientes, com altas habilidades, ou qualquer um que possua necessidade educacional especial.

Quando a inclusão do estudante com Síndrome de Down, no espaço da educação formal, entende-se que as escolas ainda necessitam de empreender mudanças em seus diversos ambientes, processos e dimensões. Há a necessidade de que os docentes busquem ampliar sua formação continuada, aprofundando os

conhecimentos em relação à Síndrome de Down, as dificuldades com as quais os estudantes convivem, conhecer os limites e as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Foi possível compreender que a educação formal é responsável pelo processo de ensino, que se dá em espaços externos aos muros escolares, onde pessoas se agrupam e se reúnem em torno de um projeto comum, aprender com e no coletivo, adquirindo conhecimentos culturais, históricos e sociais, privilegia a interação, a socialização, a partilha, a cooperação, aprendendo uns com os outros e sobre os outros.

A educação não formal é, portanto, uma modalidade que pode tornar natural a experiência social em que a criança com Síndrome de Down esteja incluída, em diferentes grupos. Nos espaços em que acontece, a inclusão ocorre, de forma espontânea e natural, assim como o aprendizado.

A abordagem realizada no terceiro capítulo, com o objetivo de reconhecer como a educação não formal contribui para a inclusão da criança com Síndrome de Down, possibilitou reconhecer que a educação não formal possui uma forte ligação com os aspectos culturais. Ao ocorrer sem imposições curriculares, didáticas ou pedagógicas, permite o encontro de crenças, de valores, de posicionamentos que favorecem e qualificam as discussões, favorece a construção e a reconstrução de novos saberes e fazeres culturais, onde todos apropriam-se de conhecimentos, os constroem e reconstróem, que impactam, de forma direta, no convívio com o outros

A Síndrome de Down sempre se fez presente na história humana, mas, durante um longo período de tempo, a falta de uma compreensão científica sobre as condições manifestas, – desenvolvimento físico, motor e cognitivo mais lento, fez com que essas pessoas fossem socialmente excluídas, por conviverem com o preconceito, a discriminação, tendo sido excluídas da sociedade.

Desse modo, a pesquisa permitiu chegar a uma compreensão de que,[dv] a inclusão é um processo que está em construção, todo o arcabouço legal que ampara a sua materialização, traça metas, visa a resultados e orienta o desenvolvimento de ações. Mas, muito, ainda, há por fazer: nos espaços escolares, faltam adaptações curriculares, didático-pedagógicas, tecnológicas e físicas, faltam investimento em formação continuada, e, em espaços extraescolares, a promoção da acessibilidade, que se apresenta como indispensável, também segue carecendo de implementações.

Grandes prioridades têm sido dadas à quantificação, à ampliação do acesso, e o critério da qualidade fica em segundo plano.

O saber escolar institucionalizado determina qual é a instituição responsável pela mediação dos conhecimentos, ignora o fato de que o aprendizado ocorre na relação estabelecida com os pares, em diversos locais. Em vista disso, cria barreiras para o aprendizado, tirando de outras instituições possibilidades reais de ensinar os indivíduos, a autonomia para a busca de novos conhecimentos noutros espaços, que não sejam o da escola.

Ficou ratificada a importância da Educação não formal na educação das pessoas. Este reconhecimento foi, sem dúvida, o diferencial deste estudo, que chama atenção para a necessidade de ampliar os espaços de aquisição do conhecimento, afinal, as pessoas não precisam só da dança para participar dos espaços, precisam da arte para socializar e trabalhar outras questões, que têm a ver com o conhecimento do corpo, o equilíbrio da mente, a arte, de modo geral, auxilia, de forma singular, nesse critério.

Logo, este estudo incita a pensar outras possibilidades de pesquisa, envolvendo a arte e a educação não formal, além da formal, já que o currículo escolar traz como conteúdo de ensino não somente a dança, como também outras modalidades artísticas fundamentais para a apropriação qualitativa da cultura corporal e da cultura geral. Por outro lado, os resultados da pesquisa conduziram o nosso olhar para crianças que residem em municípios pequenos, fato que torna o acesso à instituições de Educação não formal uma possibilidade distante, cabendo, então, ao poder público, se sensibilizar, se envolver e ofertar o acesso aos bens culturais, indispensáveis ao desenvolvimento humano.

Demonstrou, ainda, que o educando com Síndrome de Down, em outros espaços, além do escolar, tem a possibilidade de experimentar a inclusão, pela participação ativa e efetiva de eventos e manifestações artísticas, dentre as quais se incluem a dança. Reconhecida com arte da expressividade, quando a criança, os adolescentes, ou a criança com Síndrome de Down, se apropriam da dança, além de beneficiar seus aspectos de seus favorecimentos no desenvolvimento motor, físico, cognitivo, cultural e social. Toca, ainda, a sua sensibilidade, para que ele se perceba, se autovalorize, repassando essas ideias pra os demais.

Com isso, pode-se afirmar que muitas são as contribuições da dança para com a criança com Síndrome de Down: permite que se tornem mais autônomas e independentes, constroem conhecimentos e uma imagem positiva de si, desenvolve a capacidade de expressão e comunicação, habilidades que, muitas vezes, mantiveram em silêncio, melhora os movimentos corporais, a atenção, a memória, a agilidade, além de se divertirem, se socializarem e se incluírem, impactando sobre o corpo e a mente.

Atualmente, em virtude da evolução do arcabouço legal, e de lutas empreendidas pela sociedade civil, em prol do movimento Down (educação não formal), a criança com Síndrome de Down tem se incluído na sociedade, embora essa inclusão ainda careça de muito amadurecimento prático. No âmbito escolar, a inclusão é um processo que visa, inicialmente, incluir o educando, na sala de aula, do sistema regular de ensino, para que cada incluso tenha assegurado o direito ao processo de escolarização (aquisição dos conhecimentos e saberes).

Para isso, compete às escolas e aos docentes organizar o processo de ensino e aprendizagem, mediando os conhecimentos históricos, culturais, científicos e sociais, das mais diversas áreas do conhecimento, para que todos os educandos conheçam o mundo em que vivem, se posicionem, e intervenham em sua realidade, tenham relações saudáveis e produtivas, interagindo e se socializando. Com base nisso, compreende-se que a inclusão, no âmbito formal da escola, se torna uma via para a aprendizagem e desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo e psicológico, além da promoção da interação e socialização da criança com Síndrome de Down. No entanto, muitas ações não alcançam esse feito, por acabar privilegiando a integração, distanciando-se dos princípios da inclusão, permitindo concluir que, ainda, há muito a ser feito.

O aprendizado e a inclusão, no espaço da educação não formal, é um processo planejado, porém, não de forma rígida, por não seguir regras e normas estabelecidas por instituições governamentais, que orientam a educação formal, seu propósito, acima de tudo, é, como afirma Gohn (2006), o de abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais, e, para que essas janelas se abram, faz-se necessário, conhecimentos culturais, científicos, históricos adquiridos, também, no espaço formal, além do conhecimento da realidade.

Nessa linha de raciocínio, é possível entender que, tanto a educação formal quanto a não formal, ensinam, educam e instruem, e, em relação à inclusão, ambas buscam torná-la uma concretude, embora, no espaço formal, a existência da racionalidade e rigorosidade, a falta de autonomia, e, até mesmo, o fato de ser a escola um aparelho ideológico, marcado pela lógica de mercado, constituem entraves à inclusão.

No tocante às contribuições da educação não formal, para a inclusão da criança com Síndrome de Down, além do acesso aos conhecimentos da realidade, e à contextualização e problematização da realidade, realizada nos espaços que a oferta, destaca-se a dança. A dança, geralmente, ofertada por meio de projetos e oficinas, favorece, qualitativamente, tanto o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e linguístico, quanto as experiências emocionais, sensoriais e imagéticas. Contribui para que a criança com Síndrome de Down explore seu corpo e transmita informações que, muitas vezes, palavras não expressam, sensibilizando a si e aos demais, socializando e interagindo, de maneira qualitativa, ampliando o seu desenvolvimento global, geralmente, dificultado pelas condições impostas pela síndrome, recuperando a autoestima.

Por meio da educação não formal, a criança com Síndrome de Down, [dv] tem a possibilidade de avançar no desenvolvimento de sua autonomia/independência, na medida em que é recebida pelos grupos que a promovem, tornam concreta a inclusão, que passa a se expandir para outros âmbitos. Desse modo, a educação não formal é uma via de vasta importância, que, em muito, coopera com o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão da criança com Síndrome de Down.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**: Produções Didático-Pedagógicas. Volume II, 2014. Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_maria\\_salette\\_bortholazzi\\_almeida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf) Acesso em 07 maio. 2022.

ARAÚJO, M. V. de.; RUSCHE, R. J.; MOLINA, R.; CARREIRO, L. R. R.; Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. Rev. **Psicopedagogia** 2010; 27(84): 405-16. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n84a10.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010, 2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949\\_seesp.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf) Acesso em 24 de abril de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em 24 de abril 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em 07 maio. 2022.

\_\_\_\_\_. 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. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p.: il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Da Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Série Diretrizes, Brasília: MEC, SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Orientações para Implementação da política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 1995. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

[colocadas em ordem alfabética]

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: abordagem Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CINTRA, C. G. G.; OLIVEIRA, A. N. de.; VEIGA, E. C. F. As contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down na educação infantil. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 159-166, jul./dez. 2015.

<https://biblat.unam.mx/hevila/HorizontesBragancaPaulista/2015/vol33/no2/15.pdf>  
Acesso em 24 de abril de 2022.

COLL, C.; MARCHESI, Á. PALACIOS, J. & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. Tradução Fátima Murad – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, N. D. M. Quero educar meu filho com síndrome de Down. Capítulo 9. In: WERNECK, Claudia. **Muito Prazer, Eu Existo** – um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4ª edição, Rio de Janeiro, 1995.

CZARNIECKI, B.; SILVA, S. E. F.; MATTES, V. V. M.; PALUDO, A. Dança e Síndrome de Down: uma revisão sistemática da literatura. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021010, 2021.

DANTAS, M. F. Toda mudança desse dia... uma dança. Uma abordagem histórica da dança artística. **Anais do II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**, p 105-115, 1994.

DUARTE, D.; KOPROSKI, A.; COSTA, G. M. T. da. Crianças com Síndrome de Down: desafios e propostas significativas no processo de alfabetização. **REI – Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro - Julho 2015. Disponível em: [https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/243\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/243_1.pdf)  
Acesso em 08 mar. 2022.

FÁTIMA, C. V.de. **Dança: linguagem do transcendente**. 2001, 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Goiás, 2001.

Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/998/1/Conceicao%20Viana%20de%20Fatima.pdf> Acesso em 02 set. 2022.

FERREIRA, D. R. dos S. A.; FERREIRA, W. de A.; OLIVEIRA, M. S. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 216-227, ago. 2010 . Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200019&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200019&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 fev. 2023.

FIGUEIREDO, G. S. **A importância do psicopedagogo na inclusão do portador de Síndrome de Down na rede de Ensino Público do Estado do Rio de Janeiro**. Monografia (Especialista em Psicopedagogia) – Universidade Cândido de Menezes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/k215804.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k215804.pdf) Acesso em 22 fev. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro 2016, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>. Acesso em 10/05/2019.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2006, v. 14, n. 50, pp. 27-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em 29 de março de 2023

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2011, v. 16, n. 47, pp. 333-361. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em 17 Out. 2022.

GOIÁS. **Crer oferece atendimento multidisciplinar a pessoas com Down**. 2015. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/90647-crer-oferece-atendimento-multidisciplinar-a-pessoas-com-down.html> Acesso em 28 ago. 2022.

GONÇALVES, I. D. C. **Percepções de alunos com síndrome de Down sobre o significado da dança**. 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GUSSO, S. **História da Dança: Processo Evolutivo da Arte Corporal**. 1997, 43 F. Monografia (Curso de Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/222810709.pdf> Acesso em 22 ago. 2022.

HALL, S. **Uma identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LASTA, L. L. L.; HILLE.SHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**. Santa Cruz do Sul, v. 26, p 140-149. 2014.

LIMA, L. J. de.; BOSQUE, R. M. **A contribuição da dança para o desenvolvimento integral dos alunos do grupo de dança da APAE-AP**. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd149/danca-para-o-desenvolvimento-integral-dos-alunos.htm> Acesso em 22 fev. 2022.

LOPES, R. A. ORTLIEB, Q.; SANTOS, A. C. M.; IWAMOTO, T. C. I. Dança em crianças com Síndrome de Down: uma revisão bibliográfica. **Anais VII Congresso de Ginástica para Todos** – 09 a 12 de novembro de 2017 – Goiânia – Goiás. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/GPT/article/download/9935/7473/> Acesso em 13 de agosto 2022.

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

\_\_\_\_\_. M. T. É. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**; São Paulo: Atlas, 2010. 7ª edição.

MARTELETO, R. M. & PIMENTA, R. M. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação** / organização Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta. - 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Porto Alegre: Ed. ARIMED, 2003.

MUSTACCHI, Z. & PERES, S. **Genética Baseada Em Evidências Síndromes e Heranças**. Ano: 2000, Editora: Cid. Tipo: seminovo/usado. Nova Floresta SP - São Paulo.

NANTES, Elaine da Silva. **Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com Síndrome de Down**. nº de folhas (131 f.). Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Geiva Calorina Calsa). Maringá, 2018.

PAIVA, R. R.; ALVES, I. dos S.; MONTEIRO, C. de P.; MORATO, P. Dança e Síndrome de Down: uma revisão sistemática. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22 n.1, p. 217-234, Jan./Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/11415/7142> Acesso em 13 ago. 2022.

PAIN, S.; ECHEVERRIA, H. H. D. **Psicopedagogia operativa** – tratamento educativo da deficiência mental. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1982.

PIES, N. G. **Capital cultural e educação em Bourdie** / Neri Gervasio Pies. – 2011; 69 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/706/1/2011NeriGervasioPies.pdf> Acesso em 05 jun. 2022.

PINA, O. C.. **Contribuições dos espaços não formais para o ensino e aprendizagem de ciências de crianças com Síndrome de Down**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4955/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Onilton%20Cezar%20Pina%20-%202014.pdf> Acesso em 09 ago. 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar, Curitiba**, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>

QUEIROZ, V. M. **Qualidade espacial para pessoas com deficiência intelectual: investigando modos de obter a opinião de crianças pequenas com Síndrome de Down**. 2019. 278 p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-23072019-143737/publico/TEVIRGINIAMAGLIANOQUEIROZ\\_REV.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-23072019-143737/publico/TEVIRGINIAMAGLIANOQUEIROZ_REV.pdf)

REGEN, M. A instituição família e sua relação com a deficiência. **Revista Centro de Educação Especial**, Santa Maria, nº 27, 2005.

SANTOS, J. L. dos. 1949 - **O que é cultura** / José Luiz dos Santos. São Paulo : Brasiliense, 2006. - - (Coleção primeiros passos; 110) 12ª reimpr. da 16ª. ed. de 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_. R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, R. N. A. **A educação especial da criança com Síndrome de Down. Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfocoprobr/spdslx07.htm>> Acesso em 05 jun. 2022.

SILVA, A.; SAMPAIO, A. da S.; FIQUEIREDO, A. M. de S.; SANTOS, D. T. R. dos. O direito de crianças com Síndrome de Down na escola regular. **Revista Jurídica Uniandrade** – nº 26 – vol. 01 – 2017. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/juridica/article/view/752> Acesso em 05 jun. 2022.

SILVA, E. B. Síndrome de Down e suas implicações na família e no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/sindrome-de-down-e-suas-implicacoes-na-familia-e-no-ambiente-escolar> Acesso em 25 maio. 2022.

SIQUEIRA, V. Síndrome de Down: Translocação Robertsoniana. **Revista Saúde & Ambiente**, v. 01, n. 01, p. 23-29, 2006. Disponível em: [http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ibc/sare/v01n01/galleries/downloads/artigos/A01N01P05.pdf](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ibc/sare/v01n01/galleries/downloads/artigos/A01N01P05.pdf). Acesso em 20 maio. 2022.

SOUTO, M, T, de. **Educação Inclusiva no Brasil**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, M.; WCINNES, R. WILLIARD, H. **Genética médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

VEIGA, I. P. (Coord.). **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2020. 528 páginas.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down**. 5 – ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOSTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: Fundamentos da Defectologia. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

XAVIER, J. J. O que é a dança contemporânea? **Revista “O Teatro Transcende”** do Departamento de Artes – CCE da FURB – ISSN 2236-6644 Blumenau, v. 16, n. 01, p. 35-48, 2011.

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. São Paulo: EDUSP. . Acesso em: 23 fev. 2023. , 2011.

WERNECK, Claudia. **Muito Prazer, Eu Existo** – um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4ª edição, Rio de Janeiro, 1993.