



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

AGTU UNIVERSITY

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO COM ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO DIGITAL**

CLEDIANE RAMOS DE BARROS

**INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN* EM
UMA ESCOLA PÚBLICA, NA CIDADE DE CAMETÁ, NO PARÁ**

CAMETÁ 2025

2025

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

CLEDIANE RAMOS DE BARROS

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN* EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE CAMETÁ, NO PARÁ

Projeto de Pesquisa apresentado como requisito
parcial para obtenção do título de MESTRE no
Curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO
COM ESPECIALIZAÇÃO EM
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DIGITAL,
da AGTU UNIVERSITY – Florida USA.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Costenaro Maciel

CAMETÁ 2025

2025

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Resumo

Este estudo objetiva analisar as estratégias e os recursos pedagógicos disponíveis para práticas inclusivas para alunos com síndrome de *Down* em uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental de Cametá no estado do Pará. Para tanto, a metodologia do estudo baseia-se em uma pesquisa de campo qualitativa, de natureza exploratória e descritiva realizada, por meio de entrevistas em uma escola pública do município de Cametá no estado do Pará. Os resultados indicam que as práticas inclusivas mediadas por recursos pedagógicos e tecnologias digitais se apresentam de forma incipiente, fragmentada e fortemente condicionadas às iniciativas individuais dos profissionais, tanto na sala regular quanto no AEE. Observa-se maior intencionalidade pedagógica no AEE, embora limitada pela escassez de recursos tecnológicos e materiais, enquanto na sala regular o uso de estratégias inclusivas ocorre de maneira pouco sistematizada. A gestão escolar reconhece a importância das tecnologias digitais e das diretrizes legais para a inclusão, porém enfrenta dificuldades na efetivação dessas orientações em práticas institucionais consolidadas, em função da carência de recursos, da insuficiência de formação continuada específica e da ausência de políticas internas estruturadas. Além disso, o estudo evidencia que a inclusão escolar envolve dimensões pedagógicas, institucionais, sociais e subjetivas, destacando-se a necessidade de ações articuladas, investimento contínuo, fortalecimento do AEE e superação de barreiras

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

atitudinais para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva que assegure a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos alunos com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Síndrome de Down, Educação Especial, Práticas Pedagógicas.

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

ABSTRACT

This study aims to analyze the strategies and pedagogical resources available for inclusive practices for students with Down syndrome in a public early childhood and elementary education school in the municipality of Cametá, in the state of Pará, Brazil. To this end, the methodology is based on a qualitative field research of an exploratory and descriptive nature, conducted through interviews in a public school in the municipality of Cametá, Pará. The results indicate that inclusive practices mediated by pedagogical resources and digital technologies are still incipient, fragmented, and strongly conditioned by the individual initiatives of professionals, both in regular classrooms and in Specialized Educational Support (SES). Greater pedagogical intentionality is observed in the SES context; however, it is limited by the scarcity of technological and material resources, while in regular classrooms the use of inclusive strategies occurs in a poorly systematized manner. School management recognizes the importance of digital technologies and legal guidelines for inclusion; however, it faces difficulties in translating these guidelines into consolidated institutional practices due to the lack of resources, insufficient specific continuing teacher education, and the absence of structured internal policies. Furthermore, the study highlights that school inclusion involves pedagogical, institutional, social, and subjective dimensions, emphasizing the need for articulated actions, continuous investment, strengthening of Specialized Educational Support, and the overcoming of attitudinal barriers in order to consolidate an inclusive school culture that ensures participation, learning, and a sense of belonging for students with Down syndrome.

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Keywords: School Inclusion, Down Syndrome, Special Education, Pedagogical Practices.

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN* EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO PARÁ

CLEDIANE RAMOS DE BARROS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. METODOLOGIA.....	16
3. REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO.....	25
3.2. PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN.....	26
3.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS.....	33
3.4 AS TECNOLOGIAS E A MEDIAÇÃO A PRÁTICA EDUCATIVA.....	39
3.5 CASOS DE ESCOLAS PÚBLICAS COM BOAS PRÁTICAS.....	50
4. RESULTADOS DA PESQUISA: Análise e discussão.	67
4.1 ORDENAMENTO INSTITUCIONAL: ESTRUTURAS E SUPORTES DISPONÍVEIS.....	68
4.2 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DOCENTES E INTERVENÇÕES INCLUSIVAS.....	115

AGTU - UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

4.3 ASPECTOS SUBJETIVOS E SOCIAIS NAS INTERAÇÕES DA COMUNIDADE

ESCOLAR.....113

5. CONSIDERAÇÕES.....137

6. REFERÊNCIAS..... 143

7. APÊNDICES.....152

AGTU - UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ponto de partida os marcos legais que consagram a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). Tais normativas asseguram o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, entre os quais se incluem os alunos com Síndrome de *Down*. No entanto, apesar dos avanços legislativos e da ampliação dos discursos em defesa da inclusão, persistem desafios significativos no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere às limitações estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a concretização de práticas inclusivas.

No caso da Síndrome de *Down*, é fundamental reconhecer que, para além das limitações impostas pela deficiência intelectual, as crianças apresentam inúmeras potencialidades que podem ser mobilizadas, especialmente a partir da forma como a família compreende e se posiciona diante dessa condição, da efetivação de políticas públicas inclusivas e equitativas e, sobretudo, da forma como a escola se organiza e intervém pedagogicamente. (Carrasco, 2021). Logo, o estudante com Síndrome de *Down* deve ter garantido o acesso a uma educação que vá ao encontro de seus desejos, de suas singularidades e necessidades específicas, uma educação que o reconheça como sujeito único, que respeite o



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

seu ritmo de aprendizagem, a sua maneira de perceber, sentir, comunicar-se e interagir com o mundo e com os conteúdos escolares.

A escola, portanto, não pode se restringir ao diagnóstico clínico como critério absoluto de intervenção, mas deve adotar uma postura investigativa, buscando estabelecer parcerias interdisciplinares e explorando múltiplas estratégias e recursos que contemplem a criança com Síndrome de *Down* em sua complexidade e subjetividade. Isso implica considerar tanto os aspectos cognitivos e motores, quanto as dimensões emocionais, afetivas e sociais que compõem a identidade desse sujeito, suas vivências, preferências, sentimentos, desejos, expectativas, assim como sua forma particular de perceber a si mesmo e o mundo ao seu redor. (Carrasco, 2021). Como ressalta Carrasco (2021), é imprescindível compreender a singularidade do indivíduo, que é constituída por fatores que o diferenciam dos demais, como suas experiências pessoais e seu modo único de ser e existir.

Dessa forma, respeitar as particularidades das pessoas com Síndrome de *Down* ao longo do processo de ensino e aprendizagem é condição essencial para que elas possam desenvolver suas potencialidades de maneira plena, construir uma identidade positiva, exercer sua autonomia e protagonismo, e, sobretudo, acessar de forma equitativa os saberes escolares e sociais (Carrasco, 2021). Trata-se de um compromisso ético e político com a promoção da justiça educacional, que exige da escola uma prática pedagógica sensível às diferenças, capaz de acolher as subjetividades e de romper com padrões homogêneos que historicamente marginalizaram sujeitos com Síndrome de Down.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Diante da complexidade que envolve os processos de inclusão no ambiente educacional, o presente estudo propõe-se a investigar, de forma crítica e aprofundada, os desafios e as possibilidades concretas da inclusão de alunos com Síndrome de Down no espaço escolar. A pesquisa tem como referência empírica a realidade vivenciada na Escola Municipal Santa Terezinha, localizada no município de Cametá, estado do Pará. Nesse contexto, busca-se compreender como essa instituição tem estruturado suas práticas pedagógicas, recursos e estratégias no sentido de garantir uma educação inclusiva de qualidade, conforme preconizam os marcos legais e os princípios da equidade educacional.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser assim formulado: Quais são as práticas docentes e as estratégias pedagógicas empregadas para promover a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino fundamental, nas séries iniciais, em uma escola pública da cidade de Cametá – Pará? A partir dessa indagação central, o estudo visa identificar os entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam a plena participação desses educandos, bem como as potencialidades e boas práticas que podem servir de referência para outras instituições educacionais com contextos semelhantes.

Este estudo tem como objetivo geral verificar as práticas docentes e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública localizada na cidade de Cametá, Pará. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: identificar as práticas e estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias adotadas para a inclusão desses estudantes, tanto a partir da percepção dos professores quanto da perspectiva do diretor e do



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

coordenador pedagógico; levantar os principais desafios enfrentados por docentes e pela coordenação pedagógica na efetivação de uma prática educativa inclusiva; e, por fim, propor possibilidades de aprimoramento das ações inclusivas desenvolvidas na escola, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e formativos que favoreçam uma educação de qualidade e equitativa para alunos com Síndrome de Down.

A escolha dessa instituição como locus da pesquisa para além da presença dos referidos estudantes, deu-se em face das estratégias que vêm sendo adotadas ou, no sentido de promover uma educação que valorize a diversidade e respeite as singularidades. Nesse cenário, torna-se essencial compreender como se dão os processos de inclusão escolar desses alunos, quais são os recursos pedagógicos, humanos e estruturais disponíveis, e como a escola articula saberes, práticas e políticas públicas para efetivar o direito à educação com equidade e dignidade.

Mais do que mapear dificuldades, o estudo busca lançar luz sobre as experiências docentes, tensionar os limites impostos por uma lógica escolar ainda excludente e apontar caminhos possíveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola onde alunos com Síndrome de Down sejam reconhecidos, por suas potencialidades, desejos e capacidades de aprendizagem e convivência. Assim, a pesquisa pretende contribuir com o debate acerca da inclusão escolar a partir de um olhar sensível, embasado teoricamente e comprometido com a transformação social.

Diante disso, a presente pesquisa justifica-se pela relevância social, acadêmica e educacional de compreender, em profundidade, os processos de inclusão escolar de alunos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

com Síndrome de Down em instituições públicas de ensino, realidade muitas vezes negligenciada nas produções científicas de alcance nacional. A investigação na Escola Municipal Santa Terezinha permitirá identificar aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais que incidem sobre a qualidade do processo de inclusão e da experiência escolar vivida por esses alunos.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões acerca da educação inclusiva a partir de diálogo com autores como Mantoan (2003), que defende uma escola que respeite a diversidade humana como condição para a construção de uma educação democrática e emancipadora. Também ancoramo-nos nas contribuições de Stainback e Stainback (1999), que argumentam que a inclusão não se limita à presença física dos alunos em sala de aula, mas envolve a efetiva participação e valorização de suas formas singulares de aprender. No que se refere a Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, condição genética associada à deficiência intelectual e a características específicas no desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, a inclusão no ensino regular exige adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diferenciados e uma prática docente alicerçada na escuta sensível, no respeito à singularidade e na valorização das potencialidades de cada educando (Fernandes, 2005)

No aspecto prático, a pesquisa poderá fornecer subsídios à elaboração de propostas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, bem como contribuir para a formação de professores e a qualificação dos profissionais que atuam na educação especial e no atendimento educacional especializado (AEE). Ademais, os resultados



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

poderão subsidiar políticas públicas locais e regionais voltadas à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa. Por fim, a relevância social deste trabalho se evidencia ao dar visibilidade às vivências escolares de crianças com Síndrome de Down em um contexto amazônico, destacando tanto os obstáculos enfrentados quanto as experiências bem-sucedidas de inclusão, de forma a potencializar práticas educativas que promovam a cidadania, a dignidade e o pleno desenvolvimento de todos os educandos.

As hipóteses que orientam esta pesquisa partem da compreensão de que, embora haja empenho da gestão escolar e do corpo docente em promover a inclusão, a ausência de formação continuada específica em educação inclusiva limita significativamente a qualidade e a eficácia das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com síndrome de Down. Soma-se a isso a carência de recursos didáticos acessíveis e de suporte técnico especializado, que compromete a efetividade das estratégias implementadas no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto relevante refere-se à sobrecarga de trabalho dos professores, fator que reduz o tempo e a dedicação necessários ao planejamento e à aplicação de metodologias inclusivas, repercutindo de forma negativa na aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, considera-se que, mesmo diante desses obstáculos, a articulação entre saberes pedagógicos, políticas públicas educacionais e compromisso ético dos profissionais envolvidos pode favorecer a construção de práticas mais inclusivas. Além disso, o reconhecimento das potencialidades dos alunos com síndrome de Down e a valorização da diversidade, quando integrados ao projeto político-pedagógico da escola, constituem



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

elementos fundamentais para a ampliação das oportunidades de aprendizagem e para o desenvolvimento integral desses sujeitos.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa, localizada no município de Cametá, estado do Pará. A instituição conta com um total de 15 salas de aula destinadas ao atendimento dos estudantes, além de uma diretoria, uma sala dos professores e uma secretaria, que viabilizam a organização e a gestão escolar. Para o apoio logístico e de convivência, há ainda uma copa, um pátio coberto e uma quadra de esportes, os quais favorecem tanto a alimentação quanto a realização de atividades recreativas e esportivas. No que se refere aos recursos destinados à leitura e pesquisa, a escola possui uma biblioteca. No tocante aos espaços sanitários, há um banheiro masculino, um feminino e um banheiro unissex destinado aos servidores, garantindo, assim, condições mínimas de higiene e conforto para todos os usuários da escola. Essa infraestrutura visa assegurar um ambiente acolhedor, funcional e propício à aprendizagem.

A Escola em questão funciona em prédio próprio e dispõe de uma estrutura física composta por diversos ambientes que contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. A instituição organiza seu atendimento educacional de maneira a contemplar diferentes níveis e modalidades de ensino, distribuídos nos turnos da manhã,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

tarde e noite, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil, conforme dispõe-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Público atendido pela escola

Turno	Etapas/Modalidade	Turmas	Alunos
Manhã	Jardim II	2	72
	1º ano	4	81
	2º ano	2	57
	3º ano	3	91
	4º ano	2	67
	5º ano	2	44
	EJA – 1ª etapa	1	7
	EJA – 2ª etapa	1	4
	EJA (privação de liberdade) – 3ª etapa	1	14
	EJA (privação de liberdade) – 4ª etapa	1	12
	AEE	2	18
Tarde	Jardim I	2	37
	Jardim II	1	20
	5º ano	1	23
	6º ano	4	105
	7º ano	2	59
	8º ano	1	39
	9º ano	2	54
	AEE	1	18
Noite	EJA – 3ª etapa	1	26
	EJA – 4ª etapa	1	34

Fonte: A autora (2025)

O AEE é ofertado no turno da manhã com duas turmas que atendem, no total, 18 estudantes, e no turno da tarde com uma turma que atende 18 alunos. Destes, 4 (quarto) alunos possuem a Síndrome de *Down*. No entanto, a população da pesquisa foi composta por dois (2) professores da sala regular, um (1) coordenador pedagógico, e dois (2) profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), totalizando cinco (5) entrevistados.

Cada professor da sala regular atende a um aluno com Síndrome de Down incluído em



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

sua turma. As docentes regentes são graduadas em Pedagogia, porém não possuem especialização na área da educação inclusiva ou educação especial, o que evidencia desafios formativos no atendimento às especificidades desses estudantes. Por outro lado, tanto o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (quando houver) quanto o coordenador pedagógico da instituição possuem titulação em nível de mestrado, o que pode contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, do acompanhamento formativo das docentes e da mediação das demandas relacionadas à inclusão escolar.

A seleção dos participantes foi realizada por meio de critérios de acessibilidade e relevância para o objeto de estudo, considerando a vinculação direta dos sujeitos com a problemática investigada. Assim, foram incluídos profissionais que atuam diretamente no contexto escolar analisado e que possuem experiência concreta com as práticas e desafios relacionados à temática da pesquisa. A acessibilidade esteve relacionada à disponibilidade, à autorização institucional e à abertura dos participantes para contribuir com o estudo, enquanto a relevância foi definida a partir do envolvimento efetivo desses sujeitos nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais que constituem o foco da investigação. Tal procedimento assegura coerência entre os objetivos da pesquisa, o perfil dos participantes e a produção de dados significativos para a análise proposta.

O estudo teve como período de referência nos meses de novembro a dezembro de 2025, considerando o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de *Down* na escola ao longo desse intervalo, com ênfase nas ações mais recentes e nos impactos observados após a retomada das atividades escolares presenciais no contexto pós-pandêmico.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa, que de acordo com Ludke e André (2013, p.13), envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, sendo utilizada por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, pedagógicos e institucionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Para possibilitar essa compreensão da realidade social que condiciona o fenômeno pesquisado, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, foi realizada a pesquisa de campo, tipo de pesquisa possibilita uma investigação detalhada do fenômeno. A opção pela pesquisa de campo justifica-se pelo fato de que esta seja compreendida como uma etapa essencialmente vantajosa para os pesquisadores que desejam acompanhar de perto a realidade objetiva de um fenômeno.

Conquanto, o estudo é de natureza exploratória e descritiva. De acordo com Leal (2011), as pesquisas de viés exploratório objetivam “aprimorar ideias; estabelecer relações entre fenômenos; identificar cursos relevantes de ação; obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem” (Leal, 2011, p. 32). Os elementos exploratórios foram necessários tanto no momento da construção dos referenciais teóricos quanto da coleta e análise dos dados que irá desembocar na produção de uma síntese que pode ser definida como relatório de pesquisa.

Por sua vez, o viés descritivo acentua-se no sentido de criar um retrato fiel da realidade investigada, tendo em vista perceber as contradições e dialética entre o que se fala e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

o que se efetiva de fato. As pesquisas com viés explicativos, de acordo com Leal (2011), possibilitam compreender a realidade contextual, de ordem do discurso e a partir das unidades teórico-conceituais e práticas que envolvem a inclusão do aluno com Síndrome de *Down*.

As categorias do estudo referem-se aos fatores que influenciam a inclusão escolar de alunos com Síndrome de *Down*, sendo elas:

- a) Categorias institucionais: infraestrutura, formação docente, presença de AEE e apoio pedagógico;
- b) Categorias pedagógicas: estratégias de ensino, práticas avaliativas e metodologias adaptadas;
- c) Categorias subjetivas e sociais: percepção dos docentes, integração com os colegas, aceitação familiar e comunitária.

O Quadro 2 apresenta as categorias do estudo, suas definições, autores utilizados assim como as respectivas questões no roteiro de entrevista.

Quadro 2 – Categorias de estudo, na pesquisa

Categoria	Definição	Autores	Questões nos Roteiros (Apêndice A, B e C)
Institucionais	Referem-se às condições estruturais, organizacionais e normativas da escola que influenciam a inclusão, bem como as políticas institucionais, acessibilidade arquitetônica, disponibilidade de recursos, suporte da gestão, formação continuada e adequações administrativas que viabilizam a permanência e participação do aluno com Síndrome de Down.	Mantoan (2003; 2006) Sasaki (1997; 2003) Beyer (2010) Carvalho (2004)	1, 2 e 3



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Pedagógicas	Abrangem as práticas de ensino, incluem o planejamento, adaptações curriculares, avaliação inclusiva, mediação docente, utilização de materiais acessíveis e práticas de alfabetização e letramento adaptadas às necessidades do estudante.	Fonseca (2008) Glennon (1995) Vygotsky (1989; 1997) Mantoan (2006) Zabala (1998)	4, 5 e 6
Subjetivas e Sociais	Envolvem percepções, atitudes, experiências pessoais e relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, incluem interações com colegas, sentimentos de pertencimento, preconceitos, barreiras atitudinais e o modo como a comunidade escolar compreende a inclusão.	Vygotsky (1997) Amaral (1998) Sasaki (2003) Pereira & Ribeiro (2011), Omote (2005)	7, 8, 9 e 10

Fonte: A autora (2025)

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A, B e C) que serão desenvolvidas de forma dialogada junto aos professores e coordenação pedagógica, seguindo um roteiro construído a partir do referencial teórico e das categorias da pesquisa. Somado a isto, também, a revisão bibliográfica, que para Dias (2016) é a busca e análise crítica do que foi discutido na literatura sobre determinado tema, incluindo trabalhos científicos como artigos, livros, dissertações, teses e outros. Nestes termos, a etapa de levantamento bibliográfico torna-se um recurso de fundamental importância para a pesquisa, pois trata-se de um mergulho no campo dos elementos conceituais que se aproximam do nosso objeto de estudo, que possibilita uma interação teórica com a literatura levantada, e por conseguinte, ajudou a dar uma resposta satisfatória para aquilo que se quer investigar de forma fundamentada e científica.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Por fim, também foi necessário a realização de uma análise documental, que por sua vez, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. (Severino, 2013, p. 106-107). dentre os quais podemos citar: Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei Brasileira de Inclusão, entre outros.

Todos os instrumentos foram validados previamente por especialistas da área da educação inclusiva. Também foram analisados documentos institucionais, como Projeto Político-Pedagógico (PPP), planos de aula e registros escolares.

No âmbito desta pesquisa, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo na vertente categorial, conforme delineada por Bardin (2010). Essa abordagem metodológica consiste na delimitação de categorias específicas de análise, formuladas a partir de referenciais teóricos, hipóteses investigativas ou questões norteadoras previamente estabelecidas. De acordo com Bardin (2010), esse tipo de análise configura-se como uma operação que visa à classificação de elementos por meio de processos de diferenciação e posterior reagrupamento, com base em analogias e critérios previamente definidos.

Nesse sentido, os dados das entrevistas semiestruturadas, elementos da revisão bibliográfica inicialmente foram discriminados e organizados com base em características particulares, obedecendo aos critérios metodológicos fixados pelo pesquisador. Em um segundo momento, os elementos identificados serão reunidos em categorias que apresentavam atributos comuns ou relações de similaridade, permitindo o estabelecimento de nexos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

analogicos entre eles. A constituição dessas categorias, fundamentada em parâmetros teóricos e empíricos pré-estabelecidos, viabilizará uma leitura sistemática, aprofundada e coerente do corpus investigativo, em consonância com os pressupostos metodológicos propostos por Bardin (2010).

A pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os riscos são mínimos, limitando-se a possíveis desconfortos relacionados à exposição de opiniões. Como benefício, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas na escola estudada e em outras instituições com contextos similares.

A metodologia escolhida para a coleta de dados está apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Metodologia da Pesquisa

Categoria	Descrição
Abordagem	Qualitativa (Lüdke & André, 1986) obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a realidade investigada.
Natureza	Exploratória e Descritiva (Leal, 2011).
Tipo de Pesquisa	Pesquisa de Campo
Procedimentos Técnicos	Entrevistas semiestruturadas (professores e coordenação pedagógica). – Apêndices A, B e C. Revisão bibliográfica (artigos, livros, dissertações, teses etc.). Análise documental (documentos legais e institucionais: Declaração de Salamanca, LDB, LBI, PPP, planos de aula, registros escolares).
Categorias da Pesquisa	Institucionais, Pedagógicas e Subjetivas/sociais
Validação dos Instrumentos	Todos os instrumentos serão previamente avaliados por especialistas em Educação Inclusiva.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Técnica de Análise	Análise de Conteúdo – vertente categorial (Bardin, 2010): a) Discriminação e organização inicial dos dados. b) Agrupamento em categorias por similaridade. c) Estabelecimento de nexos analógicos, fundamentados em parâmetros teóricos e empíricos.
--------------------	---

Fonte: A autora (2025)



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO

A compreensão da construção histórico-ideológica do conceito de inclusão exige uma análise crítica sobre como a sociedade, ao longo do tempo, tratou as pessoas com deficiência. Essas pessoas, cujas diferenças físicas, culturais ou cognitivas marcaram seus corpos e modos de estar no mundo, foram frequentemente estigmatizadas, desvalorizadas e excluídas dos espaços sociais, inclusive do direito à educação. A diversidade, nesse contexto, foi muitas vezes usada como justificativa para sua marginalização (LIMA, 2006).

Discutir inclusão, portanto, é ir além do espaço escolar. Significa revisitar discursos e práticas históricas que construíram a exclusão, entender os contextos de luta por direitos, e considerar o papel essencial da legislação na garantia da participação plena desses sujeitos. A construção de uma educação para todos passa necessariamente pela valorização das diferenças e pela promoção da justiça social, combatendo práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade (LOPES E VEIGA-NETO, 2011).

Aproximar-se do conceito de educação inclusiva requer compreender as ideias de diversidade e diferença, o que significa reconhecer cada indivíduo em sua singularidade. Tal perspectiva afasta-se dos estereótipos tradicionalmente atribuídos às pessoas com deficiência e valoriza suas capacidades, bem como suas formas particulares de aprendizagem (LIMA, 2006). Nesse sentido, Lima (2006) destaca que a proposta de inclusão deve considerar tanto a igualdade entre os sujeitos quanto o reconhecimento das diferenças como possibilidades, e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

não como limitações.

De maneira complementar, Lopes e Veiga-Neto (2011) apontam que a inclusão está diretamente relacionada à construção de uma educação que responda às especificidades das pessoas com deficiência. Historicamente, esses sujeitos foram representados como incapazes, inválidos ou inferiores, o que contribuiu para que fossem afastados da escola e vistos como inaptos ao processo de escolarização. Superar essa lógica excludente é um dos principais desafios da educação inclusiva. Dessa forma, a inclusão, enquanto política educacional garantida por legislações nos níveis federal, estadual e municipal, não pode ser analisada sem atenção aos marcos legais que orientam sua implementação. (LOPES E VEIGA-NETO (2011).

Uma importante sinalização sobre a educação inclusiva surge a partir da década de 1990, quando o tema começa a ser abordado em documentos oficiais, fortemente influenciados pelos princípios da Declaração de Salamanca (1994). Este documento, reconhecido como um marco fundamental da educação inclusiva, foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha em 1994. Entre seus principais aspectos, a Declaração propõe uma concepção de educação centrada na criança, valorizando suas características, interesses, habilidades e necessidades, reconhecendo a escola como um espaço que deve proporcionar a todos a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem.

Em nível internacional, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006, por sua vez, estabelece que todos têm direito à educação sem



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

discriminação, e que os sistemas de ensino devem ser inclusivos em todos os níveis, promovendo aprendizagens ao longo da vida. Mais especificamente, a convenção exige que crianças com deficiência, incluindo aquelas com deficiência intelectual como a Síndrome de *Down*, não sejam excluídas do sistema educacional regular. Elas devem ter acesso ao ensino primário e secundário gratuitos, de qualidade, e em igualdade de condições com os demais alunos. (ONU, 2006).

Além disso, o acordo internacional reforça que o ambiente escolar deve oferecer acomodações razoáveis, ou seja, ajustes necessários conforme as necessidades individuais dos estudantes e assegurar apoios eficazes dentro do sistema educacional geral, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto social. Tal iniciativa visa o compartilhamento físico do espaço escolar, mediante a plena inserção e participação ativa de todos os alunos, valorizando seus potenciais e promovendo a igualdade de oportunidades. (ONU, 2006).

Em nível nacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que em seus artigos 58, 59 e 60, delineia os direitos dos alunos com deficiência, estabelecendo que os sistemas de ensino devem assegurar adaptações curriculares e metodológicas que atendam às necessidades específicas desses educandos, vimos surgir vários dispositivos voltados a igualdade no acesso e permanência escolar de alunos com deficiências.

Dentre estes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do Ministério da Educação de 2008, marcou uma virada significativa ao redefinir o papel da educação especial no Brasil. Essa política deslocou o foco da substituição, em que os alunos com deficiência eram isolados em estruturas paralelas, para um



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

modelo complementar e transversal, que se insere no sistema de ensino regular, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sem segregação

As principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar, definido como um conjunto organizado de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade realizados de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, geralmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com professores especializados. (BRASIL, 2008). A referida política também destaca a importância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, incluindo conteúdos específicos para capacitar professores a atuarem no AEE e promover a inclusão efetiva nas classes regulares. Além disso, enfatiza a adaptação de recursos didáticos, de modo que o AEE identifique, organize e disponibilize recursos acessíveis e pedagógicos que eliminem barreiras e favoreçam a participação autônoma dos alunos com necessidades educacionais especiais, articulando-se com a proposta pedagógica das turmas regulares. (BRASIL, 2008)

Em termos de organização do sistema educacional, a educação especial, conforme delineado pela PNEEPEI, deixa de ser vista como um serviço substitutivo e passa a ser entendida como um suporte estratégico à escola comum. Esse enfoque representa um movimento institucional de transformação cultural e estrutural, em que a inclusão torna-se uma responsabilidade compartilhada entre sistemas de ensino, docentes, famílias e comunidade. (BRASIL, 2008).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

3.2. PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN*

No processo de inclusão escolar, mais do que aceitar a presença do outro, faz-se necessário transformar espaços, olhares e práticas. Assim, quando Mantoan (2006) afirma que incluir é transformar a escola para que ela responda à diversidade, propõe-se um deslocamento no modo de compreender a educação: da homogeneização para a valorização da singularidade.

Atualmente, a sociedade tem avançado no reconhecimento dos direitos das pessoas com Síndrome de Down. Fatores positivos incluem maior visibilidade social, acesso à educação regular e políticas de inclusão que garantem oportunidades acadêmicas e sociais. Muitas escolas promovem atividades adaptadas, uso de recursos pedagógicos diferenciados e acompanhamento especializado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e a participação em diferentes espaços da escola. Além disso, iniciativas de conscientização têm contribuído para reduzir preconceitos e fortalecer o respeito à diversidade.

Por outro lado, ainda persistem desafios. Muitos alunos enfrentam barreiras atitudinais, como subestimação de seu potencial, bullying e resistência de colegas ou até de professores pouco preparados para atender às suas necessidades. Fatores estruturais, como salas superlotadas, falta de recursos e limitação na formação docente, também podem dificultar a inclusão plena.

Assim, incluir alunos com Síndrome de Down exige não apenas o cumprimento de direitos, mas a criação de condições concretas que permitam o desenvolvimento de suas capacidades, respeitando sua singularidade e promovendo participação real em todos os âmbitos escolares e sociais.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Essas crianças, como quaisquer outras, podem aprender e se desenvolver, desde que a escola esteja disposta a reconhecer suas potencialidades e criar condições adequadas para que isso aconteça. Para convalidar esta perspectiva, Plaisance (2005) destaca que a Síndrome de Down, não deve ser encarada como uma sentença limitadora, mas como uma das muitas expressões da diversidade humana. Cada criança com SD é única, com ritmos e modos próprios de aprender, e é justamente nessa pluralidade que reside a riqueza do processo educativo. Justamente por tal, as práticas pedagógicas inclusivas não podem ser homogeneizadoras ou genéricas, elas devem nascer do olhar atento, do planejamento cuidadoso e do compromisso com a construção de um ambiente em que todos se sintam pertencentes.

Para tanto, uma das principais estratégias nesse processo é o planejamento diversificado e individualizado, que permite adaptar objetivos e atividades pedagógicas às necessidades específicas do aluno. De acordo com Plaisance (2005), longe de simplificar o conteúdo, essa adaptação busca torná-lo acessível e significativo. Ela respeita o ritmo do estudante com SD, reconhecendo, por exemplo, que dificuldades na linguagem, atenção ou coordenação motora podem interferir na aprendizagem, mas não a impedem, sobretudo quando a escola oferece caminhos alternativos, visuais, sensoriais e concretos, que dialoguem com as habilidades da criança. (PLAISANCE, 2005).

No desenvolvimento das práticas de ensino e avaliação, a consideração das subjetividades dos alunos pode ser efetivada por meio do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), instrumento essencial para a promoção da educação inclusiva de



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

estudantes com deficiência no contexto escolar. Nesse sentido, é relevante destacar que o PDI reconhece a singularidade do aluno e assegura uma abordagem educacional centrada em suas necessidades, habilidades e interesses. (Odom et al., 2003).

Em outras palavras, por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), educadores e outros profissionais podem estabelecer objetivos claros e mensuráveis para o aluno. Esses objetivos são definidos com base em avaliações abrangentes e contínuas do desempenho e progresso do aluno, possibilitando um foco direcionado nas áreas de maior necessidade. Assim, o PDI não se limita a ser apenas um documento de metas educacionais, mas também um plano de ação para promover a independência e autonomia do aluno. Ao abordar habilidades de vida diária, socialização e autoavaliação, o PDI facilita a integração bem-sucedida do aluno na escola, mas também na comunidade e sociedade como um todo. (SMITH, 2008). Além disso, por meio do PDI, é possível traçar os caminhos para o estabelecimento do processo de alfabetização e letramento de alunos com qualquer tipo de deficiência, permitindo que o professor selecione as melhores práticas e estratégias para o desenvolvimento de suas aulas. (SMITH, 2008).

Esse planejamento se fortalece ainda mais quando a escola adota o ensino colaborativo, promovendo o trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa parceria é vital para criar estratégias que considerem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social, estimulando a participação plena do aluno com SD no cotidiano escolar. O sucesso da inclusão não depende apenas de professores bem-intencionados, mas de uma rede



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

colaborativa que envolva toda a escola, a família e os colegas de classe (SILVA, 2012).

Outra prática eficaz é a implementação de rotinas estruturadas, que ajudam a criança com SD a compreender melhor a sequência das atividades e a desenvolver autonomia.

Quando os momentos do dia são claros e previsíveis, há uma sensação de segurança que favorece a concentração e a participação. Elementos visuais como quadros de horários com imagens, objetos de referência e pictogramas são aliados importantes nesse processo, tornando o ambiente mais acessível e amigável. (SILVA, 2012).

Ao lado disso, é essencial repensar a forma como avaliar esses alunos. A avaliação formativa e descritiva permite acompanhar de maneira mais fiel o progresso da criança, respeitando suas conquistas individuais e valorizando cada pequeno avanço. Esse tipo de avaliação como um processo contínuo, que considera o percurso do aluno, em face unicamente dos resultados finais. Avaliar, nesse contexto, é também reconhecer o esforço, o envolvimento e o desenvolvimento emocional e social do estudante. (MANTOAN, 2015).

Outro ponto central é a mediação individualizada, que deve oferecer suporte durante as atividades sem isolar o aluno ou impedir sua interação com o grupo. Essa mediação, realizada com sensibilidade pedagógica, favorece a construção da autonomia e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, na medida em que reconhece as especificidades do aluno sem desconsiderar sua pertença ao coletivo escolar. Nessa perspectiva, a mediação não se configura como um atendimento paralelo ou segregador, mas como uma estratégia intencional de inclusão, que possibilita a participação ativa do estudante nas dinâmicas da sala de aula.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

É por meio da convivência com os colegas que a criança com Síndrome de Down aprende sobre o mundo, desenvolve habilidades comunicativas e amplia suas experiências sociais, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral. A interação cotidiana no ambiente escolar favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos formais, mas também a construção da identidade, do sentimento de pertencimento e das relações interpessoais. De acordo com Buckley e Bird (1998), quando incluídas em ambientes comuns, essas crianças tendem a apresentar avanços significativos tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento pessoal, reforçando a importância de práticas pedagógicas mediadoras que valorizem a convivência e a participação no contexto escolar regular.

Para que tudo isso aconteça, a formação continuada dos professores torna-se indispensável. A escola precisa investir na capacitação de seus profissionais, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que eles se sintam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso envolve conhecer as características da SD, compreender os desafios cognitivos e afetivos envolvidos e, sobretudo, desenvolver atitudes inclusivas, que valorizem o potencial de cada aluno. Trancoso e Cerro (2004) destacam que as crianças com SD evoluem de forma significativa quando são aceitas, estimuladas desde cedo e acompanhadas por uma equipe preparada. (TRANCOSO & CERRO, 2004).

3.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS

No contexto escolar, os recursos pedagógicos podem ser compreendidos como instrumentos ou estratégias utilizadas para ajudar o aluno a superar dificuldades relacionadas



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

a determinados conteúdos ou conceitos. Mas não apenas isso, o professor também pode lançar mão desses recursos para tornar o ensino mais acessível e eficaz, especialmente quando identifica barreiras que impedem a aprendizagem plena. Nesse sentido, um recurso pedagógico pode ser entendido como algo pensado e desenvolvido intencionalmente para enfrentar desafios específicos no processo de ensinar e aprender. (MUNIZ, 2009).

De modo geral, o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer recurso, portanto, é a escuta atenta do professor às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, tanto por parte dos alunos quanto por ele próprio. Isso porque, em muitos casos, os obstáculos no ensino não estão apenas na capacidade de aprendizagem dos estudantes, mas também nas limitações do próprio educador, que, por vezes, carrega lacunas deixadas em sua formação acadêmica. Quando se vê diante do desafio de transmitir um conteúdo para o qual não se sente plenamente preparado, o recurso pedagógico passa a ser uma ferramenta para ensinar melhor e ao mesmo tempo para aprender a ensinar. (MUNIZ, 2009).

Essa visão mais sensível e ampliada do papel dos recursos pedagógicos está no centro desta investigação, que busca compreender como tais recursos podem beneficiar os alunos, fortalecendo o próprio professor em sua prática pedagógica, pois, quando um professor realiza uma avaliação do nível de aprendizagem de sua turma sobre determinado conteúdo, ele se coloca diante da oportunidade de diagnosticar os pontos que não foram plenamente assimilados pelos alunos. A partir dessa análise, torna-se capaz de desenvolver recursos pedagógicos direcionados para preencher as lacunas deixadas ao longo do processo de ensino (MUNIZ, 2009).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Nesse sentido, ao criar um recurso pedagógico com o objetivo de enfrentar uma dificuldade específica no processo de ensino-aprendizagem, o docente deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que partir do que os educandos já sabem permite uma conexão mais eficaz com o conteúdo novo. Como destaca Muniz (2009), ao utilizar os saberes já adquiridos pelos alunos, os recursos pedagógicos ganham o potencial de resolver dificuldades didáticas, promovendo a ação e reflexão sobre conceitos, e, ao mesmo tempo, mobilizando os conhecimentos presentes no universo cognitivo dos estudantes. Dessa forma, a criação de recursos pedagógicos não se limita apenas ao auxílio no processo de ensino, mas também ao estímulo ao pensamento crítico e à construção contínua do saber.

No entanto, a criação de um recurso pedagógico não exige, necessariamente, que o professor desenvolva uma ferramenta nova para cada situação. Em muitos casos, um recurso pode não ser um objeto materializado, como é o caso de uma música, por exemplo, mas sim algo que opera em nível psicológico e motivacional. Cabe à sensibilidade e à criatividade do educador transformar algo aparentemente simples ou cotidiano em um recurso pedagógico, desde que sua mediação seja pensada intencionalmente para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, seja no contexto escolar ou fora dele. (MUNIZ, 2009).

Essa perspectiva é reforçada por Brougère (2002), ao destacar que a aprendizagem das crianças ocorre também em situações comuns do cotidiano, como conversas, passeios, programas de televisão, refeições e outras atividades que, à primeira vista, não têm finalidade educativa. A diferença entre esses momentos e um recurso pedagógico está na ação planejada



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

do professor: é o propósito que transforma a experiência em uma ferramenta educativa.

Assim, o que caracteriza um recurso pedagógico é justamente a intencionalidade com que ele é utilizado para alcançar objetivos específicos no processo formativo.

Dessa forma, recurso e mediação formam um binômio indissociável na prática pedagógica. Um recurso pedagógico pode ser elaborado intencionalmente para atender a uma necessidade identificada pelo professor, ou pode ser ressignificado a partir de situações e materiais já presentes no ambiente escolar ou na vida cotidiana, como apontam (EITERER E MEDEIROS, 2010). Independentemente da origem do recurso, o que o torna efetivamente pedagógico é o objetivo educacional que ele visa atingir e a maneira como é utilizado para promover o ensino e a aprendizagem.

Logo, o desenvolvimento de um recurso pedagógico por parte do professor começa com a identificação clara da dificuldade pedagógica que se deseja superar. É essa finalidade que orienta sua criação, de servir como resposta concreta a um desafio de aprendizagem enfrentado no cotidiano escolar. (EITERER E MEDEIROS, 2010). No entanto, é importante compreender que o recurso, por si só, não é sinônimo de garantia de aprendizagem. O seu potencial pedagógico depende da forma como é mobilizado, do contexto em que é aplicado e, sobretudo, da mediação do professor (BROUGÈRE, 2002).

Para que o recurso cumpra sua função, o educador precisa estar atento aos saberes que os alunos trazem de suas vivências fora da escola, especialmente os oriundos da educação informal. Esses conhecimentos, construídos no cotidiano, são fundamentais para que o processo de mediação ocorra de forma significativa, pois é a partir deles que o professor



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

poderá estabelecer conexões com os conteúdos escolares. (MUNIZ, 2001).

Muniz (2001) também reforça essa ideia ao apontar que a aprendizagem está fortemente ligada ao contexto sociocultural dos alunos. Segundo ele, o conhecimento construído na escola se valida a partir das referências culturais e sociais que os estudantes já possuem. Dessa forma, o professor atua como mediador do processo de ensino, utilizando seu saber elaborado para interagir com o aluno, num movimento constante de troca e construção de significados. (CAVALCANTI, 1998).

Para que essa relação entre professor e aluno seja efetiva, é necessário que ambos se encontrem em níveis diferentes de desenvolvimento epistemológico. Muniz (2001) ressalta que essa diferença é essencial, pois permite ao professor conduzir situações que provoquem o aluno cognitivamente. São essas situações desestabilizadoras que impulsionam o surgimento de novos conceitos e, conseqüentemente, o avanço no processo de aprendizagem. A aprendizagem não acontece unicamente pelas regras de um jogo ou pela estrutura de um recurso, mas pelas situações problematizadoras geradas durante sua aplicação. (MUNIZ, 2001).

Vigotski (2008) contribui para essa compreensão ao explicar que a simples associação entre palavras e objetos não é suficiente para a formação de conceitos. Esse processo se inicia quando o aluno se depara com um problema real, que o desafia a elaborar novas ideias como forma de resolução. Assim, o recurso pedagógico pode, sim, provocar esse tipo de situação, desde que utilizado com intencionalidade e sensibilidade por parte do professor. (MUNIZ, 2001).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Durante a aplicação de um recurso, é possível que ocorram momentos significativos de aprendizagem que escapem à mediação direta do docente. Em muitas ocasiões, o próprio recurso desperta reflexões, questionamentos e descobertas que, em uma aula tradicional, poderiam passar despercebidos. Muniz (2001) ressalta que a escolha do recurso, sua forma de uso e a maneira como ele é incorporado ao cotidiano escolar revelam muito das concepções pedagógicas do professor, mesmo que essas não estejam explicitamente expressas em seu discurso.

Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de realizar a mediação durante todo o processo de aplicação do recurso. O recurso, por si só, não promove a aprendizagem; ele abre caminhos, sugere direções e favorece a construção do conhecimento quando articulado com práticas reflexivas e mediadoras. Isso é especialmente verdadeiro quando o docente consegue articular os saberes da educação informal, aqueles que os alunos trazem de suas experiências de vida, com os conhecimentos formais trabalhados em sala de aula. (MUNIZ, 2001).

Dessa forma, o recurso pedagógico e a mediação docente formam um binômio indissociável. Um não se sustenta sem o outro. Juntos, constituem a base do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos oportunidades reais de desenvolver novas habilidades, ampliar sua compreensão do mundo e construir, de maneira significativa, seu próprio conhecimento. (MUNIZ, 2001).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

3.4 AS TECNOLOGIAS E A MEDIAÇÃO A PRÁTICA EDUCATIVA

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano tem buscado incessantemente soluções para suas necessidades, o que resultou no desenvolvimento de instrumentos, métodos e técnicas voltados para a superação de desafios. Esse processo evolutivo levou à criação e ao aprimoramento das tecnologias, que, para além de ferramentas físicas, envolvem práticas e conhecimentos voltados à modificação do ambiente e à resposta às exigências da vida cotidiana. Nesse sentido, Selwyn (2011) enfatiza que o termo tecnologia não se restringe a artefatos materiais, mas também abarca os processos pelos quais os seres humanos modificam a natureza. A própria etimologia da palavra “tecnologia”, derivada do grego *techné*, que significa habilidade, arte ou ofício, e do sufixo *logia*, referente ao ramo do conhecimento, evidencia sua associação com práticas de ação, compreensão e criação de saberes.

Ao longo da história, o homem primitivo desenvolveu técnicas essenciais para sua sobrevivência, com o intuito de melhorar suas condições de vida e solucionar os desafios diários. Selwyn (2011) observa que, há mais de dois milhões de anos, o ser humano já utilizava recursos naturais para criar tecnologias adaptadas às suas necessidades, como a descoberta do fogo, a confecção de ferramentas a partir de ossos de animais para a caça e a construção de abrigos para proteção. Tais inovações iniciais tinham como propósito atender às necessidades básicas e aprimorar a adaptação ao meio ambiente (SELWYN, 2011).

Ainda segundo Selwyn (2011), a capacidade de apropriar-se da tecnologia é um dos aspectos que distingue os seres humanos de outras espécies, visto que a habilidade de criar



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

artefatos e soluções para suprir demandas cotidianas caracteriza a evolução tecnológica. O autor defende que a tecnologia não deve ser vista apenas como um conjunto de máquinas, mas como um processo que envolve tanto ferramentas quanto práticas sociais em que são aplicadas. Esse entendimento conduz a uma concepção mais ampla, que inclui os artefatos em si, mas também os contextos de utilização e seus fins específicos. (SELWYN, 2011).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a tecnologia sempre esteve entrelaçada aos processos humanos de criação e transformação do mundo, refletindo uma constante busca por inovação voltada a atender às necessidades da existência. Dessa forma, a tecnologia não se resume a objetos tangíveis, mas engloba o conjunto de conhecimentos e práticas que os seres humanos utilizam para moldar a realidade (KENSKI, 2012).

Complementando essa visão, Kenski (2012) compreende a tecnologia como o uso de ferramentas para a realização de tarefas específicas, caracterizadas pela técnica, isto é, pela forma como cada instrumento é manipulado para atingir determinado objetivo. A autora destaca ainda que a tecnologia se tornou uma presença natural em nossas vidas, incorporada de maneira tão profunda no cotidiano que, em muitos casos, sua presença passa despercebida. Esse processo de naturalização pode ser observado nas tecnologias que, inicialmente, causavam estranhamento e impacto, mas que, com o tempo, foram incorporadas ao dia a dia de forma tão orgânica que sua ausência se tornaria notável. (KENSKI, 2012).

Um exemplo evidente desse fenômeno é o uso cotidiano dos telefones celulares. Atualmente, grande parte das pessoas inicia e encerra o dia em contato com esse dispositivo, utilizando suas funcionalidades em diversas atividades ao longo do dia. O celular, que antes



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

era apenas um objeto, transformou-se em uma ferramenta indispensável, frequentemente gerando situações de dependência. Essa realidade suscita reflexões sobre o papel da tecnologia em nossas vidas, na medida em que, ao ser aceita e integrada, deixa de ser apenas um recurso funcional para tornar-se um componente essencial do modo de viver. (SELWYN, 2011).

Entretanto, a integração das tecnologias à sociedade não deve ser encarada de maneira passiva. É imprescindível uma análise crítica sobre seu uso, questionando sua utilidade e finalidade, além dos impactos sobre a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, Leite (2002) propõe uma reflexão ao definir a tecnologia como um conjunto de conhecimentos e ferramentas voltados à melhoria das condições de vida e à resolução de problemas humanos. Essa definição sugere que a tecnologia, mais do que dispositivos e equipamentos, constitui uma manifestação do desejo humano de transformar a realidade e adaptá-la às necessidades cotidianas. Contudo, é necessário que essa transformação seja conduzida de forma consciente e ponderada, a fim de que a tecnologia não se converta em dependência, mas contribua efetivamente para o bem-estar social e individual.

Assim, ao refletir sobre a tecnologia, torna-se essencial adotar uma postura crítica e ética, avaliando seus efeitos em termos de conveniência, considerando as implicações para a autonomia, a privacidade e a qualidade de vida. A tecnologia deve, portanto, ser compreendida como um recurso facilitador, isto é, como um fenômeno que exige constante vigilância quanto aos limites de sua utilização e aos impactos que exerce sobre a sociedade (LEITE, 2002).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Para Leite (2002, p. 106):

[...] parte do acervo cultural de um povo e, como tal, se nutre das contribuições permanentes da comunidade social, em espaço, tempo e condições econômicas, políticas e sociais determinadas. A tecnologia existe como conhecimento acumulado, é produção constante e dinâmica (Leite, 2002, p. 106).

A tecnologia é amplamente reconhecida como parte integrante e dinâmica do acervo cultural de uma comunidade, refletindo as inovações técnicas e os processos históricos, sociais e culturais que moldam sua evolução. Nesse sentido, Leite (2002) argumenta que a tecnologia não deve ser compreendida como um conjunto de objetos ou processos isolados, mas sim como um corpo de conhecimento acumulado em constante transformação e adaptação. Essa compreensão evidencia a interconexão entre tecnologia e contexto cultural, revelando que sua evolução resulta da interação complexa com fatores sociais, políticos e econômicos de cada momento histórico.

Ao caracterizar a tecnologia como uma produção contínua e em permanente renovação, Leite (2002) ressalta sua fluidez, destacando que ela não é estática, mas se reinventa à medida que a sociedade evolui e suas necessidades se modificam. Essa perspectiva amplia a noção da tecnologia como um fenômeno profundamente enraizado na cultura, moldado tanto pela trajetória individual quanto coletiva. Dessa forma, a tecnologia deve ser entendida como instrumentos ou dispositivos, mas como reflexo das mudanças sociais ao longo do tempo.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

No mesmo sentido, Vieira Pinto (2005) considera que a tecnologia possui uma dimensão ambivalente, capaz de gerar tanto impactos positivos quanto negativos na vida humana. Para o autor, a tecnologia pode promover melhorias significativas na qualidade de vida, oferecendo soluções para desafios cotidianos e novas possibilidades de desenvolvimento humano. No entanto, essa mesma ambivalência implica que, ao mesmo tempo em que promove avanços, também pode trazer consequências prejudiciais, como o aumento da dependência tecnológica e a intensificação das desigualdades sociais.

Ainda de acordo com Vieira Pinto (2005), a técnica deve ser compreendida como uma ação humana voltada à criação de tecnologias e artefatos, baseada em habilidades adquiridas a partir da compreensão das propriedades objetivas dos elementos da natureza. Assim, a técnica possui caráter difusivo e não pode ser considerada propriedade exclusiva de indivíduos ou grupos específicos, uma vez que integra o patrimônio cultural da humanidade. Essa adaptabilidade faz com que a técnica se reinvente em diferentes culturas e realidades.

Ao adotar uma análise dialética, Vieira Pinto (2005) destaca que os avanços científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo que contribuem para a melhoria das condições de vida, no sistema capitalista acabam inseridos em uma lógica de acumulação e concentração de riqueza, o que marginaliza grande parte da população. Nesse contexto, torna-se relevante compreender o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como parte de um processo histórico contraditório, marcado por tensões entre inovação e exclusão social. Para o autor, as tecnologias resultam de um longo acúmulo de conhecimentos sobre os fenômenos naturais e devem ser entendidas como produto histórico e cultural da ação humana sobre a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

natureza.

Ao compartilhar essa visão, Marx (2013) e Vieira Pinto (2005) reconhecem que a origem das tecnologias está enraizada nas relações históricas de trabalho entre o ser humano e a natureza, de modo que a tecnologia deve ser considerada fruto do trabalho humano e, portanto, um bem comum. Duarte (2008) reforça esse entendimento ao afirmar que o ser humano só pode ser compreendido em sua totalidade por meio da realidade sócio-histórica em que está inserido, sendo a tecnologia inseparável da vida social. Essa perspectiva crítica revela que, embora as tecnologias tragam possibilidades de progresso, o capitalismo impõe contradições, aprofundando a precarização do trabalho e da vida da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que busca legitimar a acumulação de capital.

Assim, o caráter contraditório e dialético da tecnologia evidencia que ela se encontra profundamente imbricada na lógica do capital, funcionando como instrumento estratégico de produção, desenvolvimento e expansão. Nessa perspectiva, é necessária uma análise crítica que permita desvelar os interesses ocultos que permeiam a sua utilização e a geração de riqueza. Diante desse cenário, Mészáros (2011) aponta a educação como alternativa social fundamental, na medida em que pode oferecer caminhos para superar a lógica alienante do sistema produtivo capitalista e contribuir para a construção de uma sociedade qualitativamente distinta.

Na contemporaneidade, as transformações aceleradas da sociedade, em diferentes dimensões econômica, social, cultural e laboral, estão fortemente associadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Cruz (2007) considera que as TIC englobam todo e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

qualquer dispositivo com capacidade de processar ou tratar dados e informações, seja de forma sistêmica ou esporádica, podendo ser aplicadas tanto em produtos quanto em processos. Essa definição amplia a compreensão do papel das TIC, que se inserem em múltiplas atividades, desde as mais simples até as mais sofisticadas, como pesquisas, planejamentos e criação de serviços ou produtos.

A expansão da internet potencializou ainda mais o uso das TIC em diversas esferas, ao possibilitar o desenvolvimento de sistemas de informação e a difusão de ferramentas como e-mails, chats, fóruns, agendas online e comunidades virtuais, que transformaram significativamente as formas de interação humana. Nesse sentido, Martins (2008) observa que esses recursos criaram novas oportunidades de participação em processos criativos, favorecendo associações de significados antes desconexos e expandindo a comunicação por meio de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, Kenski (2010) lembra que

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (Kenski, 2010, p. 21).

As transformações sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas, fruto de um processo histórico marcado por mudanças intensas e rápidas, têm redefinido profundamente as formas de pensar, agir, interagir socialmente e adquirir conhecimento. Esse



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

cenário convida a uma reflexão cuidadosa sobre a relação entre educação e tecnologia, sobretudo quanto ao papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática pedagógica. A incorporação dessas ferramentas não pode ser compreendida apenas como um recurso acessório, mas como um elemento estruturante das formas contemporâneas de viver, aprender, comunicar-se e se relacionar.

Assim, o uso das tecnologias no dia a dia extrapola sua dimensão meramente técnica, alcançando implicações éticas, políticas, culturais e existenciais. Esse aspecto revela a necessidade de análises críticas, que não se limitem a perspectivas funcionalistas, mas que contemplem as múltiplas formas de apropriação, os modos como as ferramentas são integradas às práticas sociais e as consequências que produzem para os processos de sociabilidade, construção de identidade e acesso ao conhecimento. A convivência com as TICs é marcada por ambivalências: ao mesmo tempo em que podem ser instrumentos de emancipação, também carregam riscos de dominação; promovem tanto autonomia quanto controle; possibilitam a criação, mas também intensificam o consumo. (KENSKI, 2012).

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação, assume responsabilidade central ao orientar os estudantes sobre o uso consciente e seguro das tecnologias, em parceria com as famílias, visto que o público jovem e adolescente é particularmente suscetível tanto às potencialidades quanto aos riscos advindos do mundo digital. (KENSKI, 2012)..

No campo educacional, diversos autores destacam como as tecnologias digitais, em especial os dispositivos móveis e o acesso à internet, têm modificado de maneira abrupta o cotidiano das escolas. Essas mudanças geram experiências que podem ser enriquecedoras,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

mas também provocam conflitos e tensões. É nesse ponto que a escola se torna um espaço estratégico, pois cabe a ela acompanhar essas transformações e assumir uma postura ativa de mediação, orientando os estudantes para um uso consciente, ético e equilibrado das ferramentas digitais. Essa mediação se expressa tanto no estabelecimento de limites quanto na valorização da cultura digital dos alunos, reconhecendo-a como ponto de partida para práticas pedagógicas mais próximas de suas realidades. (KENSKI, 2012).

Pesquisadores como Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) ressaltam que a escola precisa assumir a função de espaço de conectividade e alfabetização digital, estimulando tanto educadores quanto estudantes a incorporarem a tecnologia em suas práticas cotidianas. Batista (2019), por sua vez, evidencia que a tecnologia cria redes invisíveis de aprendizagem e interação, aproximando a escola de outros espaços sociais e ampliando o campo de trocas culturais. Essa compreensão dialoga com Oliveira e Moura (2015), que defendem que, quando utilizadas de maneira adequada, as tecnologias favorecem o desenvolvimento educacional, fortalecem diferentes áreas do conhecimento e preparam os sujeitos para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer a cultura digital como uma das dez competências a serem desenvolvidas pela escola. Segundo o documento, a integração das tecnologias ao currículo deve ocorrer de forma crítica e responsável, visando aprendizagens significativas e incentivando práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes. Para isso, é necessário investimento em infraestrutura, formação docente e engajamento dos alunos, de modo que se ampliem as possibilidades de



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

interação, colaboração e inovação.

Nesse cenário, a reflexão sobre a incorporação das tecnologias na educação não se restringe ao acesso ou ao domínio técnico, mas envolve uma postura crítica e criativa. A escola, como espaço formador, precisa mediar a convivência entre as potencialidades e os riscos das TICs, de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e colaborativa.

Considerando os preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino visando ao uso crítico e responsável desses recursos, torna-se essencial refletir sobre seu impacto na dinâmica escolar. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância da cultura digital como uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas em conjunto com os demais componentes curriculares, destacando a necessidade de investimentos em infraestrutura adequada, revisão do projeto pedagógico e capacitação tanto de professores quanto de estudantes.

Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2006) discutem a utilização conservadora das tecnologias na educação, identificando a chamada “*síndrome do vinho velho em garrafas novas*”. Tal conceito refere-se à prática em que rotinas escolares tradicionais de letramento apenas incorporam tecnologias novas de forma pontual, sem promover alterações substanciais na prática pedagógica. Exemplos comuns incluem o uso de computadores para digitar textos ou a substituição do papel e do giz de cera por apresentações de slides ou páginas digitais para contar histórias. Nesses casos, as escolas e suas estratégias de ensino permanecem



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

essencialmente as mesmas, apenas tecnologizadas superficialmente, sem explorar o potencial transformador das ferramentas digitais.

Dessa forma, não basta adotar novas tecnologias: faz-se necessário reavaliar e reformular as práticas pedagógicas para aproveitar plenamente os benefícios dessas inovações. A simples substituição de ferramentas tradicionais por tecnologias contemporâneas, sem uma revisão mais profunda da abordagem educacional, pode resultar em oportunidades perdidas de transformar significativamente a experiência de aprendizado. Em outras palavras, ao promover o uso e a difusão das tecnologias nas escolas do campo, é imprescindível que esse processo esteja acompanhado de reflexão crítica; caso contrário, tais recursos correm o risco de reproduzir antigas dinâmicas sociais, contribuindo para a concentração de poder e riqueza.

Nessa perspectiva, Costa (2014) defende a importância de que os professores compreendam as potencialidades das novas ferramentas tecnológicas para utilizá-las efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Essa compreensão é crucial, uma vez que a incorporação de tecnologias no ambiente escolar pode promover melhorias significativas na dinâmica de ensino, no engajamento dos alunos, nas atividades colaborativas e no desenvolvimento das competências técnicas e pedagógicas dos educadores. Além disso, no contexto educacional, a tecnologia está intimamente relacionada à transformação e à criatividade dos estudantes, permitindo a implementação de métodos inovadores que contribuem para a otimização dos processos pedagógicos e para o aperfeiçoamento do ensino em sala de aula, especialmente pela facilitação do acesso e do compartilhamento de



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

informações.

Contudo, é fundamental reconhecer que o uso indiscriminado da tecnologia, sem objetivos pedagógicos claros, pode gerar distrações e desviar o foco dos estudantes. Diante disso, Selwyn (2011) ressalta a importância de desenvolver práticas intencionais e planejadas, que envolvam diálogo reflexivo, possibilitando uma mediação indispensável para potencializar o uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

De modo complementar, Nagumo (2014) destaca que tanto os professores quanto as instituições educacionais devem trabalhar para garantir o uso ético e responsável das tecnologias pelos estudantes, promovendo o diálogo e a construção de parcerias que favoreçam uma sociedade mais colaborativa, criativa e inteligente. Nesse sentido, os dispositivos tecnológicos deixam de ser simples acessórios para se tornarem elementos centrais no processo de aprendizagem, transformando profundamente a educação.

Assim, cabe à escola atuar como mediadora do uso das tecnologias digitais, promovendo o acesso e o desenvolvimento de competências críticas e éticas que possibilitem aos estudantes utilizarem esses recursos de forma consciente e produtiva. A instituição educativa deve, portanto, fomentar práticas que integrem as ferramentas tecnológicas aos conteúdos curriculares, incentivando a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos. (KENSKI, 2012).

3.5 CASOS DE ESCOLAS PÚBLICAS COM BOAS PRÁTICAS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, em São



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Paulo-SP, desenvolve um projeto pedagógico inovador, pautado na autonomia dos sujeitos e no respeito à diversidade. Essa proposta, que busca romper com os modelos tradicionais de ensino e estimular a construção coletiva do saber, foi colocada à prova com a chegada de Cleiton, um aluno sem diagnóstico definido, que apresentava comportamentos desafiadores e uma forma de aprendizagem bastante particular. Sua presença desestabilizou a rotina da escola e gerou inquietação entre os educadores, exigindo da equipe a reafirmação de um princípio essencial do Projeto Político Pedagógico: toda criança é capaz de aprender e seu lugar é, incondicionalmente, na escola. (GALLERY, 2015, n/p).

De acordo com Galery (2011), o fortalecimento desses movimentos levou, em 2002, à criação de uma comissão de pesquisa composta por educadores e pais, com o objetivo de levantar dados sobre os níveis de aprendizagem e os parâmetros de convivência na escola. O trabalho da comissão revelou uma discrepância entre o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado pelos educadores, e as práticas cotidianas da instituição. Para reduzir essa distância entre o que estava previsto no projeto e o que de fato se realizava, a equipe gestora buscou apoio de educadores, pedagogos e psicólogos. Esse processo culminou na aproximação da EMEF Amorim Lima com a Escola da Ponte, em Portugal, reconhecida por sua proposta pedagógica inovadora.

Essa trajetória de transformação começou em 1996, quando a escola completou 40 anos e recebeu Ana Elisa de Siqueira como nova diretora. Naquele momento, havia uma demanda crescente por melhores condições de ensino, como a contratação de professores e o fim do cancelamento de aulas. Ao mesmo tempo, os educadores buscavam estratégias para



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

combater a evasão escolar. A nova gestão apostou na participação coletiva como caminho para garantir a permanência dos estudantes, e ações simbólicas e concretas começaram a acontecer: grades internas foram retiradas, atividades extracurriculares foram incorporadas à rotina e iniciou-se a construção de uma gestão mais democrática, que em 2002 culminaria na criação de uma comissão de pesquisa composta por educadores e pais. Essa comissão identificou um descompasso entre o que estava no PPP e as práticas cotidianas da escola. (GALLERY, 2015, n/p).

Em um estudo mais recente, Galery (2015, n/p) relata que, para enfrentar o desafio de transformar a prática pedagógica, a escola passou a buscar novas referências e firmou parcerias com profissionais da educação e da saúde, aproximando-se da proposta inovadora da Escola da Ponte, em Portugal. Essa inspiração gerou uma mudança profunda nos valores e nas práticas pedagógicas, e se tornou um modelo de gestão democrática centrado na autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo. O respeito mútuo, a solidariedade e a construção coletiva do conhecimento passaram a ser pilares fundamentais na organização do trabalho pedagógico, o que se refletiu diretamente nas novas formas de gestão escolar. A estruturação da escola em comissões, com o Conselho Pedagógico como eixo central, fortaleceu essa proposta e garantiu a participação ativa de todos na elaboração e implementação das práticas educativas.

A transição das aulas tradicionais para grupos de pesquisa, bem como a substituição das salas de aula convencionais por grandes salões abertos, representou uma ruptura significativa nas formas de ensino tradicionais. Nesse novo ambiente, os alunos passaram a trabalhar em pequenos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

grupos e a assumir o papel de pesquisadores, o que incentivou uma abordagem mais autônoma e colaborativa. A reorganização dos conteúdos curriculares em roteiros de pesquisa baseados nas diretrizes nacionais, respeitando o ritmo individual de cada aluno, demonstrou um compromisso com a personalização do ensino e com a valorização das diferenças no processo de aprendizagem. Os professores, ao deixarem de ser meros transmissores de conhecimento, assumiram o papel de mediadores, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes de forma mais próxima e contínua. Cada aluno passou a ter um tutor responsável por monitorar sua trajetória e oferecer suporte individualizado, o que refletiu uma atenção maior às necessidades específicas de aprendizagem.

Ademais, a integração de atividades artísticas, físicas e estéticas ao currículo, entendendo o corpo e a afetividade como partes integrantes da aprendizagem, trouxe uma abordagem holística e mais humana para o processo educacional. Essa visão ampliada da educação fez com que a escola passasse a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, étnicas, religiosas e de qualquer outra natureza, como elementos essenciais na formação do indivíduo. Galery (2015, n/p) destaca que, ao adotar esse modelo, a escola não só se distanciou das práticas tradicionais, mas também se comprometeu com a construção de um ambiente mais inclusivo e plural, que respeita e promove a diversidade em todas as suas dimensões.

Foi nesse contexto que, em 2004, a escola matriculou sua primeira aluna com deficiência. Contudo, a experiência da inclusão tornou-se ainda mais desafiadora dois anos depois, com a chegada de uma criança com autismo severo. A escola, ainda em fase de transição para o novo modelo pedagógico, se viu tomada por um sentimento de desorientação. O apoio de psicólogas parceiras, que atuavam junto à aluna, à equipe pedagógica e à



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

comunidade escolar, foi essencial para iniciar uma mudança de percepção. As crianças, com sua sensibilidade e criatividade, encontraram estratégias de convivência, e a inclusão passou a ser compreendida como um direito legal e ainda enquanto um compromisso ético e coletivo. (GALLERY, 2015, n/p).

Nesse mesmo ano, Cleiton, vindo do interior da Bahia, foi matriculado na Amorim Lima. Desde pequeno, apresentava atrasos no desenvolvimento, mas não havia um diagnóstico conclusivo. Os pais, em busca de melhores condições para o filho, mudaram-se para São Paulo-SP e o matricularam na escola, sem comunicar qualquer informação médica. Rapidamente, seu comportamento chamou atenção, pois era inquieto, agressivo, impaciente, levantava-se das atividades, gritava palavrões e batia nos colegas. Educadores se sentiram despreparados para lidar com ele, enquanto os pais negavam os relatos da escola, alegando que em casa não observavam os mesmos comportamentos. A tensão aumentou, e a relação entre família e escola se fragilizou. (GALLERY, 2015, n/p).

A situação de Cleiton se agravou quando foi retido no primeiro ano, o que o confundiu e rompeu os vínculos já construídos com a turma. A nova professora não tinha informações sobre sua trajetória, e tanto a equipe escolar quanto os pais estavam perdidos e frustrados. A mudança começou quando a família aceitou apoio terapêutico, e a psicóloga passou a colaborar com a escola, ajudando os educadores a enxergar Cleiton de forma mais acolhedora. Promovido ao segundo ano, foi acolhido por uma professora-tutora que, com sensibilidade, adaptou suas estratégias e construiu um vínculo afetivo com ele. Cleiton passou a participar mais, desenvolver habilidades acadêmicas e sociais e ser reconhecido pelos colegas.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Diante disso, as práticas pedagógicas foram ajustadas sem segregá-lo, e as rodas de conversa ampliaram a empatia e o entendimento da turma. Seu progresso tornou-se visível, e a relação com a família se fortaleceu. A experiência demonstrou que inclusão verdadeira exige mudanças nas relações, escuta sensível e a crença no potencial de toda criança para aprender, tornando o ambiente escolar mais justo e enriquecedor para todos. (GALERY, 2015, n/p).

Outro caso a ser analisado sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, trata-se da experiência da Escola Especial Tia Ana, localizada na Rua Brasil Corrêa, 620, bairro Farroupilha, em Videira – SC, CEP 89560-510. Pascoali, (2001), menciona que esta trata-se de uma instituição de caráter privado e situada em área urbana. Identificada pelo código INEP 42120527 e com contato pelo telefone (49) 3566-0742, a escola tem como missão oferecer atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais específicas, assegurando-lhes oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social. Nesse contexto, tem buscado práticas inovadoras que integrem a tecnologia como recurso pedagógico, reconhecendo sua importância para o fortalecimento das potencialidades dos estudantes e para a promoção de uma educação mais ampla e significativa.

O projeto realizado na Escola Especial Tia Ana foi desenvolvido com o intuito de analisar e compreender de que forma os alunos com Síndrome de Down poderiam interagir com o computador e, principalmente, quais seriam as contribuições desse recurso para o processo de aprendizagem. Essa iniciativa surgiu da constatação de que a informática na educação especial ainda não havia recebido a devida atenção, carecendo de estudos e relatos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

que fundamentassem práticas pedagógicas consistentes. Inspirada pelo princípio do raciocínio baseado em casos, segundo o qual soluções já utilizadas em situações semelhantes podem orientar novas experiências, a escola lançou-se na tarefa de aplicar a tecnologia como mediadora de aprendizagens, oferecendo aos estudantes novas possibilidades de construção do conhecimento (PASCOALI, 2001).

Participaram do projeto 11 alunos com Síndrome de Down, com idades entre 8 e 50 anos, selecionados pela orientadora pedagógica e pelas professoras das turmas. O critério de escolha esteve relacionado ao conhecimento que os profissionais já possuíam sobre as potencialidades e limitações de cada estudante. O projeto teve duração de sete meses, entre fevereiro e setembro de 2001, e organizou-se em sessões de informática realizadas duas vezes por semana, com duração de 45 minutos cada. Embora alguns alunos já tivessem contato anterior com o computador, até então não haviam participado de atividades específicas voltadas exclusivamente para portadores da síndrome.

O planejamento pedagógico do projeto não se restringiu a uma metodologia única, visto que cada estudante apresentava necessidades e ritmos diferentes. Por essa razão, foi elaborado um plano de atividades que envolvia tanto a utilização de softwares educativos quanto a integração com os conteúdos já trabalhados em sala de aula. Esse plano contou com a participação de professoras das turmas, da orientadora educacional, de psicopedagogas e da psicóloga da escola, além da coordenação do projeto, o que possibilitou uma abordagem multidisciplinar e colaborativa. Durante as aulas de laboratório, as professoras também acompanharam os alunos, pois, conhecendo suas limitações, poderiam auxiliar no



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

direcionamento das atividades, garantindo que cada experiência fosse significativa e respeitasse as particularidades de cada um. (PASCOALI, 2001).

Um dos pontos mais relevantes observados foi a motivação e o entusiasmo dos alunos diante do uso da informática. As professoras relataram que eles se mostravam participativos e atentos, revelando curiosidade e satisfação ao concluir as tarefas propostas. Entre as crianças menores, principalmente aquelas em processo de alfabetização, percebeu-se que eram capazes de realizar todas as atividades sugeridas, equiparando-se a alunos sem deficiência que frequentam escolas regulares. Já entre os estudantes mais velhos, constatou-se inicialmente certa resistência e repetição de tarefas, o que foi interpretado como resultado do condicionamento a práticas pouco desafiadoras em experiências anteriores. Com o avanço das aulas, contudo, houve melhora perceptível na concentração, na realização correta das atividades e na disposição em enfrentar novos desafios (PASCOALI, 2001).

Dois casos específicos ilustram de maneira exemplar os efeitos da mediação tecnológica. O primeiro refere-se a um aluno de 6 anos, matriculado também na escola regular e em um curso de inglês. Esse estudante apresentou excelente concentração, autonomia e domínio nas aulas de informática, realizando atividades sem a necessidade de apoio constante do professor. Sua motivação aumentava significativamente durante os momentos de uso do computador, e seu desempenho mostrava-se equivalente ao de colegas sem deficiência. O segundo caso é o de um aluno de 36 anos, cuja trajetória chamou a atenção pelo contraste entre sua postura em sala de aula e em laboratório. Inicialmente, ele demonstrava ausência de consciência metacognitiva, limitando-se a repetir tarefas propostas.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

No entanto, à medida que foram introduzidos desafios mais complexos, o estudante passou a demonstrar perseverança, reconhecendo seus erros e preferindo realizar as atividades de forma correta, ainda que em ritmo mais lento. Ao final do projeto, mostrava-se capaz de seguir as instruções dos próprios softwares, revelando progresso em sua autonomia e em sua capacidade de superação. (PASCOALI, 2001).

O impacto do projeto não se limitou aos alunos, mas também alcançou a instituição como um todo. A direção da escola decidiu incluir oficialmente a informática no calendário escolar de todas as turmas, instituindo-a como disciplina obrigatória. Além disso, foi elaborada uma proposta pedagógica específica para o uso do computador, construída de forma coletiva pela equipe multidisciplinar. A escola passou a investir em cursos de capacitação docente, o que garantiu que todos os professores estivessem preparados para acompanhar e estimular o aprendizado de seus alunos por meio da tecnologia. Essa mudança institucional demonstrou que a informática não deveria ser vista apenas como recurso complementar, mas sim como parte integrante do processo pedagógico. (PASCOALI, 2001).

Os resultados obtidos evidenciam que o uso do computador contribuiu para a construção do conhecimento, possibilitando avanços no raciocínio lógico, na flexibilidade do pensamento, na coordenação motora e no controle dos próprios erros. Além disso, favoreceu o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da curiosidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os dados levantados reforçam a necessidade de que os professores acompanhem de perto as trajetórias de aprendizagem de seus alunos, criando situações pedagógicas que integrem as atividades curriculares ao uso das tecnologias. Tais



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

oportunidades, quando bem planejadas, permitem que os estudantes se conheçam melhor e estabeleçam novas formas de relacionamento com o meio em que vivem. (PASCOALI, 2001).

Em termos metodológicos, a experiência da Escola Especial Tia Ana confirma que o computador pode desempenhar papel decisivo no desenvolvimento da inteligência, desde que esteja inserido em uma proposta pedagógica clara, crítica e fundamentada no construtivismo. De acordo com o pensamento de autores como Piaget e Freinet, o conhecimento não se constrói apenas pela transmissão de palavras, mas pela vivência da experiência. Nesse sentido, as tecnologias multimídia, por integrarem imagem, som e texto, favorecem uma aprendizagem multisensorial que amplia a assimilação dos conteúdos (PASCOALI, 2001).

Diante disso, é possível observar que a utilização dos computadores no contexto da Escola Especial Tia Ana não se limitou a um recurso de entretenimento, mas configurou-se como um instrumento pedagógico capaz de transformar as práticas educacionais. O projeto demonstrou que, quando os alunos interagem com o computador, constroem conhecimentos, ativam seu potencial intelectual e tornam-se protagonistas de seu próprio aprendizado. Esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a concomitante formação de aprendizes criativos, autônomos e socialmente integrados.

A Escola Girassol, instituída pelo Decreto nº 5.665, de 9 de março de 2018, está localizada em Aracaju/SE e integra a Rede Municipal de Ensino. A instituição foi inaugurada em 10 de maio de 2018 e iniciou suas atividades com 445 crianças e adolescentes matriculados em 18 turmas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A escola surgiu como resposta à necessidade de ampliar a oferta de



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

escolarização pública na zona sul da cidade, especialmente para famílias reassentadas de áreas de risco social. Sua proposta pedagógica articula princípios da Pedagogia Waldorf com as orientações da BNCC, buscando formar sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Nesse contexto, a Escola Girassol constitui um cenário relevante para compreender as práticas escolares voltadas à inclusão e ao uso pedagógico das tecnologias (Reis, 2023).

Ao longo dos anos, a Escola Girassol acolheu um número crescente de estudantes com deficiência, revelando a necessidade de estratégias pedagógicas que contemplassem a diversidade. Entre 2019 e 2022, o número de matrículas de alunos com deficiências diversas, como física, intelectual, múltipla, paralisia cerebral, surdocegueira e Transtorno do Espectro Autista (TEA), aumentou de forma contínua. Esse movimento exigiu dos professores adaptações metodológicas e maior investimento em Tecnologias Assistivas, buscando garantir a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares. Entretanto, os resultados da investigação revelaram que o domínio conceitual e prático dos docentes sobre o uso dessas tecnologias ainda é limitado, configurando um desafio central para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva (Reis, 2023).

A análise também evidenciou que, embora a escola promova encontros quinzenais de formação continuada para apoiar os professores no estudo da Pedagogia Waldorf e na aplicação de recursos tecnológicos, a adesão a essas atividades ainda é parcial. Muitos docentes relataram dificuldades em participar dos encontros e em aplicar estratégias metodológicas mais inclusivas, especialmente no ensino de Ciências e Matemática. Essa realidade revela contradições entre a filosofia pedagógica defendida institucionalmente e as



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

práticas que, de fato, são desenvolvidas em sala de aula. Assim, a Escola Girassol exemplifica as tensões vividas por muitas instituições que buscam inovar sem, contudo, conseguir alinhar plenamente discurso, recursos e práticas pedagógicas (Reis, 2023).

Outro ponto observado refere-se às práticas pedagógicas inclusivas. Embora existam esforços no sentido de estimular atividades colaborativas e participativas, foi constatado que os professores ainda enfrentam dificuldades em lidar com a heterogeneidade de suas turmas, sobretudo no atendimento aos estudantes neurodiversos.

Nesse aspecto, algumas iniciativas positivas merecem destaque, como o uso de recursos digitais e de estratégias que favoreceram a interação entre alunos e possibilitaram trocas de experiências. Ainda assim, ficou evidente a necessidade de fortalecer a mediação intencional e crítica da tecnologia, para que os recursos digitais e assistivos deixem de ser acessórios e se consolidem como ferramentas transformadoras do processo de ensino e aprendizagem (Reis, 2023).

Por se tratar de um estudo de caso, os resultados obtidos na Escola Girassol não devem ser generalizados para outras instituições escolares. Contudo, esse exemplo concreto permite compreender como práticas mediadas por tecnologia se materializam em contextos específicos, marcados por desafios sociais, econômicos e pedagógicos próprios. Ao mesmo tempo, evidencia que a integração efetiva das tecnologias digitais e assistivas depende de processos formativos contínuos, de apoio institucional e da disposição dos professores em repensar suas práticas. Nesse sentido, a experiência da Escola Girassol reforça que a adoção crítica da tecnologia na educação exige mais do que infraestrutura: requer intencionalidade



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

pedagógica, reflexão coletiva e engajamento no compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade (Reis, 2023).

Com base nas informações referente aos casos destas três instituições, tem-se os seguintes dados:

Quadro 4 - comparativo das práticas pedagógicas e estratégias adotadas nas escolas revisitadas

Escola / Caso	Práticas e estratégias Pedagógicas	Uso da tecnologia	Resultados e impactos
EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo – SP)	- Gestão democrática com participação de professores, pais e alunos.- Substituição das aulas expositivas por grupos de pesquisa.- Salas transformadas em grandes salões abertos.- Tutor responsável pelo acompanhamento individual do estudante.- Inclusão de alunos com deficiência em atividades regulares.- Apoio de psicólogos e rodas de conversa para fortalecer vínculos.	- Tecnologias digitais não aparecem como eixo central, mas a escola trabalha com roteiros de pesquisa e metodologias inspiradas na Escola da Ponte, que abrem espaço para o uso de recursos digitais como ferramentas de investigação.- Ênfase maior na mediação humana e na autonomia do aluno.	- Maior protagonismo estudantil e valorização da diversidade.- Mudança da cultura escolar para um modelo mais democrático.- Casos de inclusão (ex.: Cleiton) mostraram que ajustes metodológicos, vínculos afetivos e mediação sensível resultam em progressos acadêmicos e sociais.
	- Projeto direcionado a alunos com Síndrome de Down.- Sessões de informática duas vezes por semana, com plano	- Uso sistemático de computadores e softwares educativos.- Integração da informática ao currículo, tornando-se	- Avanços em raciocínio lógico, coordenação motora, autonomia e autoestima.- Aumento da motivação dos alunos no processo de



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Escola Especial Tia Ana (Videira – SC)	individualizado.- Uso de softwares educativos aliados aos conteúdos escolares.- Acompanhamento por professores, psicopedagogos e psicólogos.- Abordagem construtivista, respeitando ritmos de aprendizagem.	disciplina obrigatória.- Formação docente específica para uso pedagógico da tecnologia.- Valorização da aprendizagem multisensorial (texto, imagem, som).	aprendizagem.- Mudança institucional: a informática deixou de ser acessório e passou a ser eixo pedagógico central.- Formação de aprendizes mais criativos e independentes.
Escola Girassol (Aracaju – SE)	- Filosofia baseada na Pedagogia Waldorf e BNCC.- Ênfase na formação crítica, criativa e socialmente engajada.- Acolhimento de alunos com diversas deficiências (física, intelectual, TEA etc.).- Formação continuada quinzenal para professores.- Atividades colaborativas e participativas, ainda com limitações metodológicas.	- Uso de tecnologias assistivas e digitais para inclusão.- Recursos tecnológicos aplicados de forma parcial e desigual entre professores.- Dificuldade em alinhar discurso institucional e prática pedagógica.- Aderência incompleta dos docentes à formação continuada em tecnologias.	- Inclusão ampliada, mas marcada por desafios estruturais e formativos.- Contradições entre filosofia pedagógica e práticas reais.- Necessidade de maior intencionalidade na mediação crítica da tecnologia.- Reconhecimento de que tecnologia só é transformadora se integrada com planejamento e apoio institucional.

Fonte: A autora (2025)

As experiências educacionais da EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo – SP), da Escola Especial Tia Ana (Videira – SC) e da Escola Girassol (Aracaju – SE) ilustram diferentes maneiras de implementar práticas pedagógicas inclusivas, com variados níveis de integração da tecnologia. Cada instituição apresenta um contexto próprio, mas todas compartilham o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

estudantes, considerando suas especificidades.

A EMEF Amorim Lima se destaca pela implementação de uma gestão democrática e pela reorganização física e metodológica da escola, substituindo salas convencionais por grandes salões e promovendo grupos de pesquisa, nos quais os alunos assumem papéis ativos como pesquisadores. Nesse modelo, os professores atuam como mediadores, acompanhando a trajetória individual de cada estudante por meio de tutoria, autoavaliações e atividades colaborativas. A escola, inspirada na Escola da Ponte (Portugal), enfatiza a autonomia, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento. Embora as tecnologias digitais não sejam o eixo central, os roteiros de pesquisa e o trabalho em grupos abrem espaço para a utilização de recursos digitais, promovendo aprendizagens contextualizadas e investigativas. Os resultados indicam maior protagonismo estudantil, valorização da diversidade e a necessidade de ajustes pedagógicos sensíveis, evidenciados no acompanhamento de alunos com comportamentos desafiadores, como no caso de Cleiton (GALLERY, 2015).

Em contraste, a Escola Especial Tia Ana apresenta um exemplo claro de mediação tecnológica estruturada e sistemática. Com foco em alunos com Síndrome de Down, a escola implementou sessões de informática duas vezes por semana, utilizando softwares educativos integrados aos conteúdos escolares. A prática pedagógica foi planejada de forma individualizada, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada aluno, e contou com o acompanhamento de professores, psicopedagogos, psicólogos e coordenação multidisciplinar. O uso do computador foi incorporado formalmente ao currículo, transformando-se em



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

disciplina obrigatória, com capacitação docente específica. Essa estratégia tecnológica possibilitou avanços significativos no raciocínio lógico, na coordenação motora, na autonomia, na autoestima e na motivação dos estudantes. Além disso, promoveu aprendizagens multisensoriais e favoreceu o protagonismo do aluno, demonstrando que a tecnologia, quando planejada e acompanhada, pode atuar como elemento transformador do processo pedagógico (PASCOALI, 2001).

Já a Escola Girassol, que integra a Pedagogia Waldorf com as diretrizes da BNCC, representa um caso de mediação tecnológica em processo de consolidação. A escola acolhe um número crescente de alunos com diferentes deficiências e busca aplicar Tecnologias Assistivas para promover a inclusão. No entanto, os resultados da investigação evidenciam que o uso desses recursos ainda é desigual e que muitos professores possuem dificuldades conceituais e práticas na sua aplicação. Apesar dos encontros quinzenais de formação continuada, a adesão parcial e as limitações na mediação tecnológica apontam para um desafio comum em contextos escolares que buscam inovar sem conseguir alinhar plenamente discurso, recursos e práticas pedagógicas. Ainda assim, iniciativas como o uso de recursos digitais para promover interação entre alunos e estimular atividades colaborativas indicam potencial para transformar a aprendizagem e tornar a escola mais inclusiva, desde que haja apoio institucional e intencionalidade pedagógica (Reis, 2023).

Comparando os três casos, observa-se que cada escola desenvolveu estratégias pedagógicas adaptadas às suas realidades e demandas. A Amorim Lima priorizou a reorganização da gestão e do espaço escolar, promovendo inclusão por meio da autonomia e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

da mediação humana; a Tia Ana utilizou a tecnologia de forma sistemática, demonstrando que recursos digitais bem planejados podem ser centrais para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo; e a Girassol representa um exemplo em construção, em que a tecnologia tem potencial transformador, mas depende de formação docente, planejamento e engajamento coletivo para se consolidar como ferramenta pedagógica eficaz.

Os referidos exemplos reforçam que a mediação tecnológica na educação inclusiva não se restringe ao acesso a equipamentos ou softwares, mas envolve planejamento pedagógico intencional, formação docente contínua, acompanhamento individualizado e criação de ambientes que promovam a participação, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

4. Resultados da Pesquisa: Análise e discussão

O presente capítulo dedica-se à análise do processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down em uma escola pública do município de Cametá, no estado do Pará, articulando dados empíricos da pesquisa de campo com a análise documental. O objetivo é compreender como as práticas institucionais e pedagógicas se organizam no contexto investigado, à luz das categorias analíticas que orientam o estudo.

Inicialmente, desenvolve-se a análise documental, com base em normativas e documentos orientadores da educação inclusiva, tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão, entre outros. Esses documentos fornecem o referencial legal e político que fundamenta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, permitindo situar a escola pesquisada no marco normativo vigente.

Na sequência, são analisados os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas realizadas com o coordenador pedagógico, duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dois docentes da sala regular, os quais serão identificados no texto a partir da utilização de siglas, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes e organizar a análise dos dados empíricos. Assim, os professores que atuam na sala regular foram identificados como P1 e P2; as professoras do Atendimento Educacional Especializado, que atuam na sala de recursos multifuncionais, foram identificadas como AEE 01 e AEE 02; e o coordenador pedagógico foi identificado pela sigla CP. Essa forma de identificação será adotada ao longo da análise das entrevistas.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Esses dados possibilitam examinar como a escola organiza seus recursos institucionais, como as práticas pedagógicas são desenvolvidas no cotidiano escolar e de que modo os professores atuam frente às demandas da inclusão. Posteriormente, realiza-se o cruzamento entre os dados documentais e empíricos, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre as diretrizes legais e as práticas efetivamente observadas. Esse movimento analítico permite discutir os limites e as possibilidades da inclusão escolar no contexto estudado.

A análise está organizada em três eixos. O primeiro aborda o ordenamento institucional, considerando as estruturas físicas, os recursos disponíveis e os mecanismos de apoio existentes na escola. O segundo eixo concentra-se na perspectiva pedagógica, examinando as estratégias de ensino, as adaptações curriculares, o uso de recursos didáticos e as intervenções docentes. Por fim, o terceiro eixo contempla os aspectos subjetivos e sociais que permeiam as interações entre alunos, professores, equipe gestora e famílias, considerando os sentidos atribuídos ao processo de inclusão no cotidiano escolar.

4.1 ORDENAMENTO INSTITUCIONAL: ESTRUTURAS E SUPORTES DISPONÍVEIS

Para entender as estruturas envolvidas no processo de inclusão dos alunos com Síndrome de *Down*, inicia-se a análise pela infraestrutura educacional, elemento fundamental para a organização institucional e para a oferta de condições adequadas de ensino e aprendizagem. De acordo com Garcia (2014), a infraestrutura não se resume às instalações físico-administrativas, está correlacionada aos equipamentos pedagógicos, recursos tecnológicos e serviços que



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

sustentam o desenvolvimento escolar, bem como a esfera administrativa e os diferentes níveis de investimento, que impactam diretamente a qualidade e a disponibilidade desses recursos.

A questão da estrutural é importante pois a carência ou precariedade de espaços estruturados para o uso pedagógico da tecnologia compromete a efetivação de práticas inclusivas, tornando o trabalho docente mais limitado e reduzindo as possibilidades de participação plena dos alunos. Em muitos contextos, a inclusão acaba ocorrendo de maneira fragmentada, baseada em esforços individuais dos profissionais, ao invés de ser sustentada por uma estrutura institucional sólida. Assim, discutir infraestrutura significa refletir sobre as condições reais oferecidas aos alunos com Síndrome de *Down*, reconhecendo que a inclusão depende tanto dos recursos humanos quanto das condições físicas, organizacionais e materiais disponíveis.

Torna-se imprescindível que a gestão escolar, os professores, a comunidade e as políticas públicas atuem de forma articulada para assegurar ambientes acessíveis, acolhedores e adequadamente equipados, capazes de sustentar práticas pedagógicas que promovam aprendizagem, autonomia e participação social. Desse modo, questionamos de modo geral ao coordenador pedagógico acerca das políticas, diretrizes ou documentos norteiam o processo de inclusão na escola.

Ao responder, este sinalizou para a Legislação e documentos oficiais, no tocante a LDB, a LBI, a BNCC e ao PNE, dizendo que:

a própria LDB tem vários artigos voltados para a inclusão, abrangendo todas as modalidades, então a inclusão está dentro desse processo. A LBI é um documento recente que trabalha toda questão da inclusão e está de acordo com a Declaração de Salamanca, e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

na escola tentamos seguir todos os projetos e documentos legislativos” (trechos da entrevista do CP, 2025).

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada apresenta-se como o principal documento institucional responsável por traduzir as diretrizes legais em orientações pedagógicas internas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.M.E.I.F Santa Terezinha enfatiza a inclusão como princípio orientador da prática educativa, promovendo o respeito às diferenças, o atendimento à diversidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, o PPP se articula com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2019), o Documento Curricular do Município de Cametá (DCM, 2019), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2022), a Constituição Federal (CF, 1988), bem como outros referenciais, como os PCNs e o Documento Curricular do Estado do Pará, garantindo que a proposta pedagógica esteja alinhada às normas legais e à realidade dos alunos.

Nesse sentido, a E.M.E.I.F Santa Terezinha busca efetivar as diretrizes da Educação Especial, conforme estabelecido nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2001), que preveem a oferta de atendimento especializado em todos os níveis e etapas da educação básica, de acordo com as necessidades de cada estudante. A escola garante o direito à inclusão, oferecendo professores acompanhantes e Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala regular, além de uma sala específica equipada com mobiliário e recursos pedagógicos adaptados. O AEE tem por função identificar, organizar e elaborar materiais que eliminem barreiras



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

pedagógicas e educacionais, promovendo estratégias e instrumentos mediadores que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos, considerando suas potencialidades individuais.

A concepção de inclusão adotada pela escola é baseada no princípio da aceitação e valorização das diferenças individuais e coletivas, em consonância com os direitos garantidos em lei e com a Declaração de Salamanca, que recomenda que as escolas acomodem todas as crianças, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas (Brasil, 1994). Assim, a E.M.E.I.F Santa Terezinha entende a escola como um ambiente heterogêneo, que deve acolher e reconhecer a subjetividade dos alunos, promovendo oportunidades iguais de aprendizagem e participação em todas as atividades escolares.

Para que essa inclusão seja efetiva, a escola conta com a atuação central dos professores, que exercem papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira (2005), um professor comprometido com a inclusão deve compreender que a educação é um direito humano, reconhecer as vulnerabilidades individuais dos alunos e criar formas alternativas de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades de todos. Nesse sentido, a instituição busca promover formações continuadas para seus profissionais, incentivando a construção de estratégias pedagógicas que ampliem a compreensão sobre inclusão e garantam igualdade de oportunidades para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou psicológicas.

Dessa forma, o PPP da E.M.E.I.F Santa Terezinha, aliado às políticas públicas e às práticas educativas da escola, evidencia o compromisso da instituição com a construção de uma educação



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

inclusiva de qualidade, capaz de atender às demandas de sua comunidade escolar e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, o CP, coordenador pedagógico, também desabafou que “infelizmente, o que está na legislação ainda não chega totalmente à prática; o poder público precisaria intervir para garantir que os alunos sejam atendidos nas suas particularidades.” E ainda destaca que para que o processo de inclusão ocorra de fato, “é preciso que os professores tenham formação continuada, pois ainda enfrentam dificuldades para compreender as especificidades do TEA e outras condições.”

Com base nas colocações, observa-se a inferência legislação brasileira enquanto referencial sólido para a inclusão, reconhecendo a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos e que necessita ser valorizado e respeitado no ambiente social da escola. Contudo, nota-se também que de modo fragmentado, o que está disposto nas legislações não ocorrem na prática e que, portanto, há uma lacuna entre os direitos garantidos por lei e os recursos disponíveis na realidade escolar, mostrando que políticas públicas nem sempre se traduzem em ações concretas.

Simultaneamente, afim de compreender as articulações que sustentam o processo de inclusão na escola, questionou-se os docentes da sala regular como eles, a partir de sua posição-sujeito percebem as organizações da escola em prol do processo de inclusão dos alunos com Síndrome de *Down* no ensino regular. O entrevistado identificado como CP mencionou: “me informaram a aluna Petra, com Síndrome de *Down*, que ela não precisa tanto de um auxiliar, mas na verdade, ela precisa de um acompanhamento... por mais que ela copie, ela é muito, mas a escola não ajudou nessa parte conseguindo um auxiliar pra ela.” Por sua vez, o entrevistado



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

identificado como P2 relatou que: “...a escola busca dentro das suas competências e limites que o aluno com síndrome de *Down* participe dentro das suas possibilidades das atividades dentro de sala. Geralmente atividades de grupo, atividades lúdicas, atividades interativas...”

A análise dos dois trechos aponta para a necessidade de suporte individualizado para que a aluna consiga participar ativamente, para a presença de momentos de inclusão participativa e significativa, assim como para uma organização da escola dentro de suas possibilidades. Sobre tais aspectos enfatiza que o reconhecimento da necessidade de acompanhamento individualizado está em consonância com o que os pressupostos teórico epistemológicos e legais indicam, quanto ao provimento de adaptações pedagógicas e suporte personalizado par que haja a promoção de participação ativa em atividades lúdicas e interativas, estimulando integração social e aprendizagem significativa, e acima de tudo, respeitando necessidades individuais. (GOMES; MENDES, 2010; LBI, 2015).

Contudo, apesar das garantias legais, a escola ainda não disponibilizou um auxiliar para a aluna, e isto deve ser pensando enquanto uma lacuna entre o que prevê a legislação e o que realmente se concretiza no cotidiano escolar. Assim, apesar dos esforços para promover uma inclusão participativa, os recursos e o suporte oferecidos permanecem limitados, comprometendo a efetividade das práticas inclusivas.

Apesar de o PPP mencionar a necessidade de garantir condições pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, o documento não explicita de forma detalhada os mecanismos operacionais para assegurar a presença de profissionais de apoio na sala regular. Essa ausência de especificação contribui para que a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

efetivação desse direito permaneça dependente de decisões externas à escola e de iniciativas pontuais, reforçando a distância entre o que é previsto em termos institucionais e o que se concretiza no cotidiano escolar.

Para corroborar com este dado, o coordenador pedagógico foi questionado sobre a estrutura e suas ações institucionais para promover a inclusão de alunos com Síndrome de *Down*, respondendo que a escola realiza planejamento anual, envolvendo todos os professores, garantindo que estejam informados sobre diretrizes pedagógicas e de inclusão, que há um alinhamento entre professores da sala regular, professores de apoio e coordenação, buscando definir ações específicas para cada aluno e que o planejamento considera a diversidade de alunos com diferentes necessidades, incluindo alunos PCD, de modo geral, conforme vê-se no excerto a seguir:

A estrutura que a escola adota... todo ano a escola faz seu planejamento inicial... realizado com todos os professores... para que estejam em conhecimento de todas as diretrizes... depois a gente senta junto com eles... para alinhar as ações voltadas para cada especificidade... para que possamos discutir e elaborar quais as melhores propostas que poderão atender os alunos dentro da sua especificidade (EC)

O relato evidencia que o planejamento e a articulação pedagógica são utilizados como estratégias centrais para garantir a inclusão mediante ações coordenadas entre professores e equipe pedagógica. Para tanto, a individualização das propostas está em consonância com a LBI (2015) e a LDB (1996), que orientam a adaptação do ensino às necessidades específicas de cada aluno. A



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

prática de reuniões e alinhamentos entre docentes e coordenação também reflete boas práticas de gestão inclusiva, demonstrando compromisso institucional com a construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem. Contudo, apesar desse planejamento estruturado, a efetividade das ações depende de recursos, capacitação docente e acompanhamento contínuo, elementos que nem sempre estão disponíveis, conforme apontado nos relatos anteriores.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.M.E.I.F Santa Terezinha é percebido que a realização de um planejamento pedagógico coletivo no início de cada ano letivo, como estratégia para organizar o trabalho docente e orientar as ações voltadas ao atendimento da diversidade presente no contexto escolar. Esse planejamento é concebido de forma democrática, considerando as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, promovendo a articulação entre a sala regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe gestora. Dessa forma, o documento institucional assegura que as decisões pedagógicas sejam construídas de maneira colaborativa, refletindo as necessidades e potencialidades dos estudantes, em consonância com as diretrizes legais e as orientações do coordenador pedagógico.

Além disso, o PPP prevê a realização de encontros pedagógicos em datas específicas, bem como planejamentos semanais e preenchimento do diário escolar, organizados e orientados pela coordenação pedagógica. Tais momentos promovem a aproximação entre professores e coordenação, incentivando o diálogo, a troca de experiências e o acompanhamento das práticas docentes. Essa sistemática garante que o ensino ocorra de maneira consistente e que os professores cumpram adequadamente a carga horária de atividade prevista, fortalecendo a gestão do trabalho pedagógico na escola.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

O conjunto de normativas estabelecidas pelo PPP serve como base para o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem dos alunos, a aplicação responsável dos recursos e a execução de toda a proposta pedagógica da instituição. Os eixos que norteiam a proposta curricular da escola buscam atender às demandas educacionais, sociais e culturais da comunidade escolar e da sociedade, contemplando temas como o mundo do trabalho, as etapas de ensino, o uso das novas tecnologias, o meio ambiente, atividades corporais e esportivas, bem como ações que promovam produções culturais, artísticas e estéticas. Dessa forma, a proposta pedagógica da E.M.E.I.F Santa Terezinha evidencia o compromisso da escola em oferecer uma educação inclusiva, democrática e alinhada às necessidades de seus estudantes.

Observa-se, ainda, uma distância entre o planejamento teórico e a implementação prática, o que pode gerar limitações na aplicação das propostas individualizadas, especialmente em turmas que concentram múltiplas especificidades.

Para aprofundar a compreensão sobre o apoio institucional à inclusão, foram realizadas entrevistas com os professores das salas regulares, responsáveis pelo atendimento aos alunos com Síndrome de *Down* para entender de que forma a gestão escolar e a coordenação pedagógica apoiam o trabalho docente com esse aluno. As respostas mostram que há um apoio da coordenação e gestão. O CP relatou que “a coordenação pedagógica ela apoia da questão de conversar comigo, mas comigo ele sempre vem me dizer que não tem uma pessoa pra vir pra ela, porque ‘eles’ falam que ela não precisa tanto”.

Já o P2, reconhece que a coordenação e gestão buscam oferecer apoio, mas há falta de clareza sobre como implementar esse apoio na prática dizendo que “eu vejo assim que a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

coordenação e a gestão buscam fazer esse apoio, mas pra mim ainda falta muita clareza de como isso deve ser feito na sala de aula, eu acredito que eles estão se descobrindo ainda como esse processo acontece dentro da sala de aula.” Pelo exposto há reconhecimento da importância do apoio da coordenação e gestão, o que é coerente com o papel deste profissional na escola, mas ainda assim percebe-se a necessidade de articulação e suporte institucional para a efetivação da inclusão.

Ao questionar o coordenador pedagógico sobre os recursos humanos e materiais adequados para garantir a inclusão, destacou a insuficiência dos recursos humanos, pois nem todos os alunos com Síndrome de *Down* ou com deficiência têm acompanhamento de um profissional de apoio, mesmo quando este é assegurado por lei. Quanto aos recursos materiais, apontou-se que a escola enfrenta dificuldades para garantir todos os materiais necessários para a inclusão. O coordenador também ressaltou a necessidade de formação docente, enfatizando que os professores precisam compreender a deficiência do aluno, adaptar atividades e buscar informações para colaborar de forma efetiva com o professor de apoio ou com o AEE. Outro ponto destacado foi a parceria com as famílias, já que pais que desconhecem seus direitos podem não reivindicar acompanhamento adequado, impactando a inclusão prática. Apesar dessas limitações, o coordenador pedagógico reconheceu o comprometimento dos professores, que buscam constantemente estratégias para promover a evolução do aluno junto à turma. Tais questões podem ser visualizadas no trecho:

Ainda não tem o acompanhamento do profissional de apoio que possa suportar para que esse aluno seja incluído de fato dentro da sala regular... muitos pais não têm conhecimento



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

dos direitos... a necessidade de que o professor tenha conhecimento do processo de inclusão e busque se atualizar... professores comprometidos têm conseguido fazer um trabalho com esses alunos ainda que falte recursos e formação...temos alunos que já têm esse acompanhamento, outros não... infelizmente, quando se volta para a prática, observa-se uma lacuna...uma das grandes dificuldades da maioria das escolas... é a questão dos recursos materiais...necessidade de que o professor tenha conhecimento minimamente do processo de inclusão... busque pesquisar na internet, outras fontes de informação...quando os pais têm conhecimento de que o aluno tem direito a uma acompanhante, procuram Ministério Público ou outros órgãos... mas alguns pais não têm esse conhecimento.....temos professores muito comprometidos que conseguem fazer um trabalho com esses alunos, ainda que faltem recursos e formação... (trecho da entrevista com CP, 2025).

O levantamento das convergências e divergências entre a prática observada e o referencial teórico evidencia aspectos importantes sobre a inclusão de alunos com Síndrome de *Down*. Entre as convergências, destaca-se a relevância do profissional de apoio e do acompanhamento individualizado, em consonância com a LBI (2015), que prevê recursos humanos para efetivar a inclusão. Além disso, a necessidade de formação e atualização contínua dos docentes está alinhada à literatura, que recomenda capacitação constante para professores que atuam com pessoas com deficiência. Diante disso, é fundamental que os professores participem de cursos de formação continuada, os quais oferecem oportunidades para que suas práticas se alinhem às demandas



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

específicas da inclusão escolar. Nascimento (2009) ressalta que, na educação inclusiva, os docentes devem estar preparados para lidar com a diversidade e a singularidade de cada criança, em vez de aplicar um modelo de ensino uniforme. Apesar disso, muitas escolas que se intitulam inclusivas ainda mantêm práticas homogêneas, demonstrando que o acesso à escola, por si só, não garante a efetiva inclusão.

O relato também reforça que a inclusão deve possibilitar a evolução do aluno junto à turma, respeitando sua singularidade, conforme os princípios da Declaração de Salamanca (ano 1994). No entanto, em desacordo com o que propõe a legislação nacional sobre a garantia de recursos humanos e materiais, observam-se lacunas na implementação nesta realidade escolar. A inclusão ainda depende, em grande medida, da proatividade dos professores e do conhecimento das famílias, mostrando que os mecanismos legais nem sempre se traduzem em suporte efetivo. Ademais, a limitação de recursos e a necessidade de formação docente adequada podem comprometer a efetividade da inclusão, tornando o processo desigual entre os alunos.

A questão dos recursos institucionais foi levantada entre os sujeitos que atuam nas classes regulares, os quais citam o apoio oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado e o comprometimento dos professores quem desempenham um papel fundamental ao complementar a infraestrutura da escola, buscando garantir atividades adaptadas e adequadas às necessidades dos alunos com deficiência, de forma a promover sua participação efetiva no processo de aprendizagem, mas que não suprem a demanda exigida para o atendimento inclusivo.

O CP relatou “eu não acho que são suficientes... tem o apoio da equipe que é o AEE, que apoia, mas não tem esses recursos de materiais”. O P2, por sua vez, avalia os recursos materiais



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

como limitados, tanto na sala de aula quanto na biblioteca e destaca a falta de formação docente específica para atender alunos com deficiências. Para além disso, ele observa que muitos materiais utilizados no AEE são produzidos pelos próprios professores ao afirmar que “os recursos ainda são muito limitados tanto no sentido de materiais quanto no sentido de formação, e muitos materiais utilizados no AEE são produzidos pelos próprios professores, o que a escola oferece é insuficiente”.

Assim, para além da falta de recursos materiais institucionais e da dependência de iniciativas individuais dos professores indica que a escola ainda não possui estrutura completa e institucionalizada para atender todas as necessidades de inclusão, a falta da de formação específica para professores compromete o processo de inclusão no que tange ao fornecimento de informações e conhecimentos aos docentes, sobre as características das deficiências, das possibilidades de construção do conhecimento e da práticas que poderão suprir as suas necessidades.

A formação docente voltada à inclusão tem se mostrado um tema central nas discussões sobre a melhoria da educação, especialmente diante dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras. Imbernón (2010) destaca que, a partir dos anos 1990, com a aceleração da era tecnológica e as transformações sociais, a formação continuada ganhou relevância, sendo compreendida como necessária para que os professores atualizassem suas práticas pedagógicas e pudessem atender a alunos com perfis diversificados, inclusive aqueles familiarizados com a era digital. O autor enfatiza que essas mudanças refletem transformações na sociedade, em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização, exigindo dos docentes uma postura crítica e reflexiva.

Nesse contexto, a formação continuada passou a ser vista como um espaço estratégico para



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

que os professores pudessem (re)significar suas práticas pedagógicas, criar condições para a aprendizagem docente e desenvolver competências essenciais ao ensino inclusivo, indo além da simples atualização de conhecimentos (IMBERNÓN, 2010). Lima (2004) corrobora essa perspectiva, ao destacar que a capacitação docente está relacionada à melhoria dos resultados de aprendizagem, reforçando a importância de cursos que abordem metodologias de ensino, comportamento infantil e demais aspectos relevantes à prática inclusiva.

Ser sujeito da formação implica participar ativamente das oportunidades de aprimoramento e refletir sobre o valor dessas experiências para a própria prática. Nesse sentido, Nascimento (2009) aponta que, para que a inclusão seja efetiva, os educadores precisam estar habilitados para atender às diferenças e necessidades individuais dos alunos, evidenciando que a falta de formação específica constitui um obstáculo significativo à implementação de políticas educacionais inclusivas.

Por último no que compreende ao ordenamento físico e estrutural da instituição, buscou-se entender a organização do AEE, que foi citado pelos educadores acima enquanto um dos serviços disponíveis na escola para a garantia da inclusão dos alunos com Síndrome *de Down*. Nesse sentido, dialogou-se com as professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais, questionando-lhes inicialmente sobre como o trabalho da AEE é organizado na escola para atender alunos com Síndrome *de Down*. Ao entrevistar a AEE1, percebeu-se uma fuga na resposta, pois ela, sem mencionar o que fora perguntado, deteve-se em descrever o comportamento de uma das alunas da sala, “ela não é muito frequente nos atendimentos... os dias são segunda e quarta de oito às nove... às vezes vem antes... às vezes vem depois dependendo do horário que ela acorda... às



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

vezes não tem quem traga na escola porque ela vem sozinha.”(Trechos da entrevista com AEE01).

Do que foi possível verificar na resposta acima, infere-se que a escola propõe uma distribuição semanal dos atendimentos do AEE, mas que estes nem sempre ocorrem e que a ausência da aluna é direcionada pela entrevista a aluna e sua família, eximindo a si e a escola da responsabilidade de dialogar com a família sobre a importância do atendimento.

Por outro lado, a professora identificada como AEE 02 narra que a escola não organiza um atendimento específico apenas para alunos com Síndrome de *Down*, mas que o AEE é planejado para todos os alunos com deficiências, integrando turmas, projetos, PEI e PDI. O planejamento anual da equipe diretiva define como o ensino será organizado, incluindo horários, distribuição de professores e atendimento de todas as deficiências, conforme nota-se a seguir:

...não há um direcionamento específico para atender os alunos com Síndrome de Down... a escola é organizada para atender tanto alunos da sala regular quanto alunos que fazem atendimento no AE... a equipe diretiva coloca a organização de como vai ser o atendimento a AE com os alunos com todas as deficiências...no início do ano, a equipe diretiva coloca a organização de como vai ser o atendimento a AEE com os alunos com todas as deficiências...(trecho da entrevista com AEE 02).

A fala mostra que a escola não dispõe de um direcionamento específico para atender alunos com Síndrome de Down, adotando uma organização generalista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que busca atender simultaneamente todos os alunos com



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

diferentes deficiências. Esse tipo de organização reforça a discussão apresentada por Mantoan (2015), que aponta que, muitas vezes, as escolas estruturam práticas inclusivas de maneira ampla, sem considerar as singularidades de cada aluno, o que pode comprometer a efetividade do processo de inclusão.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, o PPP da escola não apresenta diretrizes específicas voltadas ao atendimento de alunos com Síndrome de *Down*, adotando uma abordagem ampla que contempla, de forma conjunta, os diferentes públicos da educação especial. Essa orientação institucional contribui para a organização generalista do AEE, conforme evidenciado nos relatos das professoras, e ajuda a compreender as limitações quanto à personalização do atendimento e ao acompanhamento individualizado dos estudantes.

Além disso, a declaração da equipe diretiva sobre o planejamento anual do AEE, voltado a todos os alunos com deficiência, corrobora a ideia de que, embora haja intenção de organizar o atendimento, há uma limitação prática no acompanhamento individualizado. Segundo Klem (2020), a inclusão efetiva exige estratégias pedagógicas específicas que considerem as particularidades de cada estudante, garantindo que o apoio oferecido seja adequado às suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais. Portanto, a fala analisada demonstra uma convergência com a literatura ao revelar que a escola realiza esforços de organização do AEE, mas também evidencia divergências quanto à personalização do atendimento, reforçando a necessidade de políticas e práticas que contemplem as singularidades de alunos com Síndrome de Down dentro do contexto escolar.



AGTU – UNIVERSITY

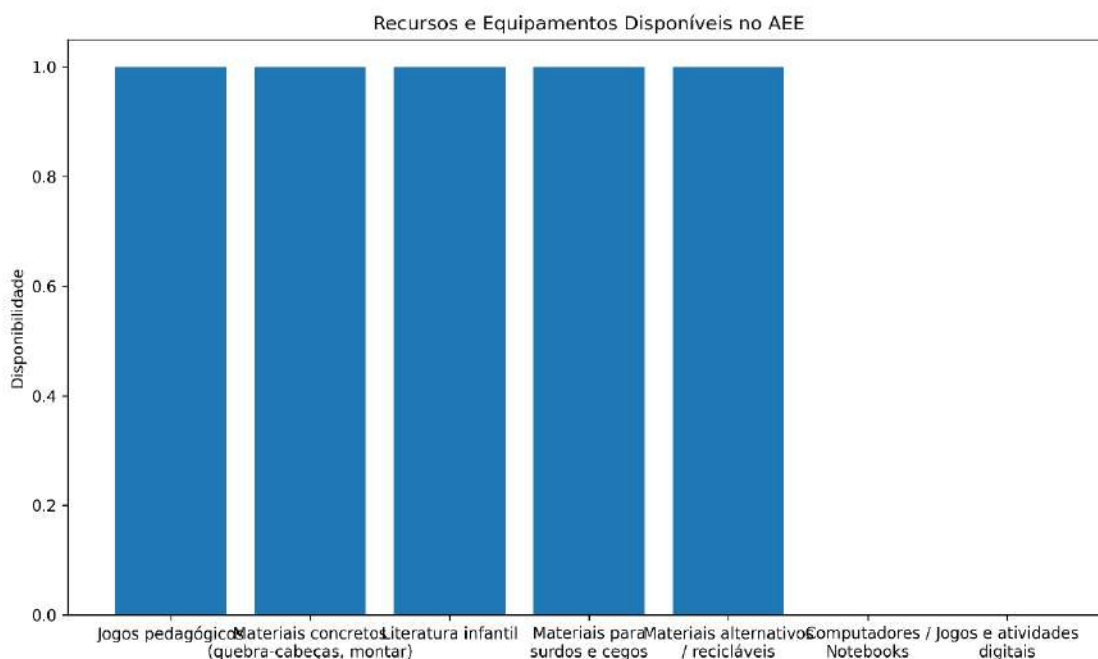
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

No tocante aos recursos e equipamentos disponíveis no AEE oferece, a partir da entrevista com as duas docentes observamos que a sala de atendimento é equipada com materiais didáticos variados e que as atividades respeitam os limites e necessidades individuais do aluno. Os recursos e equipamentos disponíveis são dispostos no Gráfico 1.



No que se refere aos recursos e equipamentos disponíveis no Atendimento Educacional Especializado, a professora AEE 01 destacou a presença significativa de materiais pedagógicos concretos, como peças de montar e quebra-cabeças, os quais são utilizados no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e de raciocínio lógico dos alunos atendidos. Segundo a docente, esses recursos permitem a realização de atividades diversificadas, favorecendo a aprendizagem de forma lúdica e acessível. A entrevistada AEE 02 corroborou essa informação ao ampliar o rol de recursos existentes, mencionando a disponibilidade de jogos pedagógicos, literatura infantil,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

materiais específicos para alunos surdos e cegos, bem como materiais alternativos e recicláveis, empregados na adaptação de atividades e na promoção da inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Contudo, a mesma professora ressaltou a limitação quanto aos recursos tecnológicos, como computadores, notebooks e jogos digitais, que são fundamentais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e ampliar as possibilidades de mediação pedagógica. Diante dessa carência, a docente relatou recorrer ao uso de equipamento pessoal, levando seu próprio notebook para viabilizar atividades digitais com os alunos, evidenciando tanto o comprometimento profissional quanto a necessidade de maiores investimentos institucionais em tecnologia educacional no contexto do AEE.

Diante disso, coloca-se que o uso de materiais didáticos diversificados e adaptados está em consonância com a literatura sobre inclusão, que recomenda estratégias concretas e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos. O atendimento oferecido pelo AEE demonstra respeito à singularidade de cada estudante, favorecendo uma inclusão mais efetiva nos processos de aprendizagem. Além disso, o uso da criatividade e de recursos alternativos por parte dos professores evidencia comprometimento e engajamento docente, elementos amplamente reconhecidos como fundamentais para a construção de práticas inclusivas consistentes.

Por outro lado, a ausência de recursos tecnológicos digitais restringe as possibilidades de aprendizagem, especialmente no uso de jogos ou atividades digitais, demonstrando que a escola ainda não consegue integrar plenamente as TICs ao processo educativo. De acordo com Monte (2025), o uso de tecnologias digitais pode ampliar significativamente as formas de interação, estimular habilidades cognitivas e favorecer processos de autonomia, sobretudo para alunos com



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

deficiência. A limitação desses recursos, portanto, impede que estratégias mais dinâmicas e interativas sejam utilizadas, reduzindo o potencial de engajamento e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a falta de TICs compromete a atualização das práticas pedagógicas do AEE, que poderia se beneficiar de softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e jogos estruturados para o desenvolvimento cognitivo. Assim, a carência de tecnologias digitais revela não apenas uma insuficiência material, mas também uma barreira ao avanço das práticas inclusivas e à promoção de experiências mais significativas no cotidiano escolar.

Sobre a articulação institucional entre o AEE, a sala regular e a gestão escolar, as professoras do AEE, confirmaram a existência de articulação entre AEE, sala regular e gestão escolar, que essa articulação envolve colaboração e acompanhamento conjunto do aluno com Síndrome de Down e que há professores de apoio na sala regular e participação da direção na organização do atendimento.

A professora AEE 01 relatou: “...há uma articulação entre os três... a professora da sala regular e a gestão também participa e colabora... a Daelma tem a professora de apoio... e o professor Cleiton, o titular da turma.” (trecho da entrevista com a professora AEE 01).

Por sua vez, a professora AEE 02 acrescenta que há uma comunicação interna com a direção e equipe diretiva, apresentando formas de atendimento ao longo do ano e que o planejamento do AEE é dinâmico e ajustado de acordo com o desenvolvimento dos alunos na sala regular, a gestão participa por meio de diálogo e reuniões, revisando o atendimento e colaborando na execução de projetos. E a articulação é proativa, muitas vezes iniciada pela professora do AEE, garantindo integração entre planejamento e prática:



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

...no início do ano eu faço uma comunicação interna para a direção... duas vezes vou tanto à tarde pro atendimento AE quanto de manhã para salas regulares... observo e, se necessário, faço intervenções com a ajuda do professor da sala regular... sento com eles para elaborar projetos e didáticos... com a direção mais assim através da comunicação interna e diálogo... faço uma comunicação interna para a direção da escola... sento com eles para elaborar projetos e didáticos... duas vezes vou tanto à tarde pro atendimento AE quanto de manhã para salas regulares... observo e faço intervenções... A gestão também participa e colabora... com a direção mais assim através da comunicação interna e diálogo... Mas sempre sou eu que estou em busca dessa organização... eu vou com os professores da sala regular e com a equipe diretiva..." (trecho da entrevista com AEE 02).

De acordo com Damázio (2007), cabe a esse profissional atuar como mediador entre as necessidades específicas do aluno e as práticas pedagógicas da escola, realizando orientações, adaptações curriculares, articulação com a sala regular e acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem. Nesse sentido, observa-se convergência com a literatura, pois a articulação entre AEE, sala regular e gestão segue as boas práticas da inclusão, promovendo integração, planejamento conjunto e acompanhamento contínuo. O atendimento ofertado também se mostra integrado e dinâmico, respeitando o ritmo e as necessidades individuais do aluno com Síndrome de Down, além de contar com um diálogo constante com a direção, elemento essencial para consolidar políticas inclusivas e fortalecer a coordenação institucional.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Stainback et al. (1999) destacam que, na educação inclusiva, os professores precisam adotar uma postura crítica em relação às exigências feitas a cada aluno. Embora os objetivos educacionais gerais permaneçam os mesmos para todos, os objetivos específicos do currículo devem ser adaptados para atender às necessidades, habilidades, interesses e competências individuais de cada estudante. A partir dessa perspectiva, espera-se que o professor da sala regular, em colaboração com o especialista em Educação Especial, estabeleça metas de aprendizagem e planeje estratégias adequadas para que cada aluno se sinta efetivamente incluído, não apenas formalmente.

Entretanto, alguns pontos de divergência mostram desafios importantes. A articulação depende fortemente da iniciativa da professora do AEE, indicando que não há um protocolo formal e institucionalizado que oriente toda a escola, o que contraria a defesa de Damázio (2007) pela necessidade de organização sistemática do atendimento especializado. O relato também sugere que a participação da gestão, embora presente, varia conforme a disponibilidade da equipe e o engajamento individual do professor do AEE, o que reforça a fragilidade de uma política institucional consolidada. Além disso, a inclusão ainda exige grande esforço pessoal dos profissionais envolvidos para garantir que o aluno seja plenamente atendido, evidenciando lacunas estruturais e organizacionais que precisam ser superadas para assegurar um processo de inclusão mais equitativo e consistente.

A análise do ordenamento institucional da escola evidencia um cenário marcado por avanços importantes, porém permeado por limitações estruturais, materiais e organizacionais que impactam diretamente o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down. Observa-se que



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

a instituição possui um conjunto de diretrizes alinhadas à legislação vigente e demonstra esforço para incorporar princípios inclusivos ao seu planejamento pedagógico anual. Esse alinhamento normativo revela uma intenção institucional positiva, reforçada pela realização de reuniões, articulações entre coordenação, sala regular e AEE, e pela promoção de práticas que buscam respeitar a singularidade dos alunos, conforme preconizado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, que concebe uma pedagogia centrada na criança (Brasil, 1994).

Entretanto, a distância entre o que é normatizado e o que se concretiza na prática permanece evidente, pois apesar de a escola reconhecer a necessidade de suporte individualizado e de adaptações pedagógicas, ainda há insuficiência de recursos humanos, especialmente no que diz respeito a profissionais de apoio, cuja presença é assegurada por lei, mas nem sempre garantida no cotidiano. Do mesmo modo, os recursos materiais apresentam lacunas significativas: embora o AEE disponha de materiais didáticos diversificados e adequados, há escassez de tecnologias digitais e equipamentos básicos, o que limita o uso de ferramentas interativas e recursos multimodais potencialmente essenciais para o desenvolvimento cognitivo e motor de alunos com deficiência.

A organização do AEE revela também um caráter generalista, que busca atender simultaneamente alunos com diferentes deficiências, sem diretrizes específicas para estudantes com Síndrome de Down. Essa estrutura, embora funcional, restringe o acompanhamento individualizado e confirma o que autores como Mantoan (2015) e Klem (2020) afirmam sobre o risco de práticas inclusivas amplas deixarem de contemplar singularidades. Soma-se a isso a dificuldade de comunicação entre família e escola, especialmente quando pais desconhecem



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

direitos assegurados, o que fragiliza ainda mais a efetividade do atendimento.

Outro ponto analisado refere-se à articulação institucional, pois tem-se evidências de colaboração entre AEE, sala regular e gestão, na qual professor do AEE assume uma função de mediador do professor do AEE na orientação pedagógica, organização curricular e acompanhamento do aluno. Todavia, essa articulação depende excessivamente da iniciativa individual do professor do AEE, revelando ausência de protocolos institucionais sólidos que garantam continuidade e padronização das ações. Isso gera uma inclusão que, embora exista, é sustentada muito mais pelo esforço pessoal de educadores comprometidos do que por uma política organizacional madura e plenamente estruturada.

De modo geral, o PPP da escola expressa uma intencionalidade inclusiva alinhada às diretrizes legais e aos princípios da educação inclusiva. No entanto, a análise articulada entre o documento institucional e os dados empíricos revela que essa intencionalidade ainda não se materializa plenamente em práticas sistematizadas, especialmente no que se refere à garantia de recursos humanos, materiais e tecnológicos. O PPP, portanto, evidencia mais o compromisso formal da escola com a inclusão do que a consolidação de uma política institucional capaz de assegurar sua efetivação cotidiana.

Para melhor visualizar os recursos e equipamentos disponíveis no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, o Quadro 5, sintetiza as principais ferramentas pedagógicas, materiais didáticos e demais suportes utilizados para atender alunos com Síndrome de Down, destacando tanto os recursos físicos quanto as estratégias de adaptação implementadas pelos professores.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Quadro 5 – Ordenamento Institucional: Estruturas e Suportes Disponíveis

Categoria	Convergências	Divergências/Tensões	Síntese Interpretativa	Documentos Institucionais
Suporte individualizado ao aluno	Professores reconhecem necessidade de acompanhamento individual; uso de atividades lúdicas e interativas favorece participação	Ausência de auxiliares permanentes; suporte depende de iniciativa docente e conhecimento dos pais	Inclusão parcial; esforços individuais garantem participação, mas efetividade limitada	LBI (2015), LDB (1996), Declaração de Salamanca (1994), PPP
Planejamento pedagógico	Existe planejamento anual coletivo; reuniões de alinhamento entre coordenação, sala regular e AEE	Diferença entre planejamento teórico e implementação prática; falta de clareza para professores de como aplicar	Planejamento estruturado, mas execução depende de recursos e engajamento docente	PPP, DCM (2019), BNCC (2018)
Recursos humanos	Professores comprometidos; AEE oferece suporte e orientação	Insuficiência de profissionais de apoio; nem todos os alunos têm acompanhamento garantido	Lacuna entre direitos legais e realidade escolar; inclusão desigual	LBI (2015), LDB (1996), Diretrizes da Educação Especial (2001)
Recursos materiais	Materiais didáticos diversificados, adaptados e lúdicos; criatividade docente	Falta de tecnologias digitais, equipamentos básicos; professores utilizam recursos próprios	Limitação estrutural compromete estratégias interativas e aprendizagem significativa	PPP, PEI/PDI (planejamento AEE), diretrizes curriculares municipais e estaduais
Organização do AEE	Articulação com sala regular e gestão; acompanhamento dinâmico e ajustado ao desenvolvimento do aluno	Atendimento generalista; falta de diretrizes específicas para Síndrome de Down; depende da iniciativa do professor do AEE	Estrutura funcional, mas não individualizada; protocolos institucionais ausentes	PPP, Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2001)
Formação docente	Professores participam de formação continuada; atualização sobre práticas inclusivas	Formação insuficiente em deficiência específica e uso de TDIs; necessidade de capacitação contínua	Formação adequada é essencial para efetivar inclusão; lacunas reduzem potencial das práticas	PPP, Diretrizes Curriculares, cursos de formação continuada
Articulação	Colaboração entre	Dependência da	Integração	PPP,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

institucional	AEE, sala regular e gestão; diálogo constante com coordenação	iniciativa do professor do AEE; participação da gestão varia conforme disponibilidade	positiva, mas falta sistematização; inclusão depende de esforços individuais	planejamento anual do AEE, normativas internas da escola
---------------	---	---	--	--

Fonte: A autora (2025)

A análise do Quadro 5 evidencia que, embora a escola disponha de uma variedade de recursos e materiais adaptados, ainda existem limitações significativas, especialmente no que se refere a tecnologias digitais e equipamentos específicos. Esses dados reforçam a necessidade de investimentos contínuos, formação docente e planejamento estratégico para que a inclusão seja efetiva e atenda às singularidades de cada aluno.

Com base nos dados apresentados, conclui-se que o ordenamento institucional da escola Santa Terezinha apresenta potencial inclusivo, mas ainda carece de investimentos, formação continuada, profissionalização das práticas e fortalecimento das estruturas organizacionais. A escola demonstra movimento e intenção, mas enfrenta obstáculos comuns ao contexto educacional brasileiro relacionados a limitações de recursos, formação insuficiente, fragilidade do apoio governamental e forte dependência de iniciativas individuais. Para que a inclusão de alunos com Síndrome de Down seja efetiva e equitativa, torna-se indispensável consolidar políticas internas mais sistematizadas, ampliar recursos humanos e materiais, incorporar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar e fortalecer a parceria entre escola e família. Somente assim o ambiente poderá garantir, de fato, condições que promovam participação plena, desenvolvimento integral e aprendizagem significativa para todos os estudantes.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

4.2 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DOCENTES E INTERVENÇÕES

INCLUSIVAS

Na investigação acerca das práticas e intervenções realizadas na escola, investigamos junto aos professores que atuam nas salas regulares acerca das estratégias de ensino que são utilizadas para favorecer a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down nas suas respectivas turmas. O Professor 01, relatou que O Professor 01 foca mais em apoio individual e simplificação da tarefa escrita, conforme vê-se o fragmento abaixo:

“Às vezes, quando o assunto é longo, dependendo do assunto eu já trago impresso e colando no caderno dela, inclusive tem dias que ela acaba nem copiando a atividade. Hoje eu estou passando a revisão já para as avaliações e eu passei uma atividade agora ela nem copiou atividade mas se bem que já passei várias atividades, mas tem dias que ela não copia.” (trecho da entrevista com o professor 01).

O Professor 02 fala sobre as estratégias inclusivas e socialização, envolvendo colegas e o contexto de sala:

“Aqui na turma que eu estou como professor eu tenho uma aluna com Down que já tem uma certa idade e que ela é totalmente dependente assim do professor no sentido de acolhimento e de afeto...A forma que eu utilizo para fazer com que ela esteja inserida no



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

meio de tudo isso são mais por meio de imagens... colagens, pinturas, montagem do alfabeto...Buscamos também integrar a aluna fazendo com que os outros alunos entendam quem é ela, quais são as possibilidades e limites que ela oferece...Os alunos ajudam a explicar a imagem, ajudam na montagem do alfabeto, participam do processo de aprendizagem dela.” (trecho da entrevista com o professor 02).

Os dois professores fazem uso de recursos adaptados com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos com síndrome de down, demonstrando a preocupação compartilhada em ajustar atividades às suas necessidades. Observa-se, assim, por parte deles uma convergência no reconhecimento da importância da adaptação de materiais e da flexibilidade metodológica, em especial nos momentos em que é necessário alterar a forma de execução das tarefas para garantir acessibilidade.

Contudo, nota-se que enquanto o Professor 1 concentra-se no apoio individual e na simplificação das demandas, o Professor 2 direciona sua prática para a inclusão social, valorizando a participação da aluna no coletivo e utilizando os colegas como mediadores da aprendizagem. Além disso, apenas o Professor 2 explicita a relevância do acolhimento afetivo e da integração social, dimensão que não aparece no discurso do Professor 1.

Essas respostas revelam categorias significativas para o contexto da educação inclusiva, a adaptação de materiais, por exemplo, está alinhada às recomendações Beyer (2013) que defende a diversificação de recursos como estratégia essencial para atender à heterogeneidade presente em



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

sala de aula. Do mesmo modo, o cuidado com o suporte individualizado corresponde a uma abordagem centrada no aluno, integrando dimensões cognitivas e afetivas do processo educativo.

Beyer (2013) destaca que é fundamental reconhecer que cada criança possui características próprias, com maneiras singulares de pensar e aprender, e que essa diversidade não se restringe apenas àquelas que apresentam algum tipo de limitação ou deficiência. A análise dos relatos evidencia que os professores têm demonstrado sensibilidade a essa compreensão, buscando respeitar a individualidade dos estudantes e reconhecendo que cada um apresenta ritmos distintos de aprendizagem, independentemente de possuir ou não uma deficiência. Nesse sentido, a professora “50” reforça essa perspectiva ao afirmar que sua formação lhe permitiu compreender a importância de observar e considerar a singularidade de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não.

O destaque dado pelo Professor 2 à interação entre pares reforça o princípio da inclusão social, aspecto central em instituições que implementam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante disso, ambos os docentes demonstram compromisso com práticas pedagógicas adaptativas, porém diferem no grau de ênfase conferido à integração social, evidenciando que uma inclusão efetiva demanda não apenas ajustes no conteúdo, mas também estratégias de convivência, acolhimento e empatia coletiva.

Sobre a articulação do trabalho realizada na sala regular com o AEE ou com outros profissionais da escola, o Professor 01 respondeu: “A professora do AEE sempre me acompanha de manhã... ela sempre vem perguntar como está, sempre vem verificar esse processo.” (trecho da entrevista com o professor 01). Já o professor 02 mencionou “Não estou conseguindo fazer... a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

gente não consegue estar juntos como deveria, no contraturno. A articulação não está acontecendo... fazemos muito a partir dos conteúdos e das possibilidades que a aluna oferece em sala de aula.” (trecho da entrevista com o professor 02).

A articulação com o AEE configura-se como uma prática indispensável para a inclusão, pois possibilita que o professor da sala regular receba orientações sobre estratégias, adaptações e o acompanhamento adequado do aluno. Entretanto, a limitação apontada pela professora P2 mostra um desafio recorrente na implementação do AEE: a falta de tempo, o funcionamento em contraturno e as dificuldades para viabilizar momentos de planejamento conjunto.

Para que a prática seja efetiva, torna-se necessária uma integração real entre os profissionais, sustentada por comunicação constante e planejamento colaborativo, elementos fundamentais para fortalecer a aprendizagem e promover a inclusão do aluno com Síndrome de Down. Nesse sentido, embora haja convergência quanto à importância do AEE no processo inclusivo, persistem divergências relacionadas à efetividade dessa articulação, que varia conforme fatores como disponibilidade de tempo, logística e organização institucional.

Sobre isto, as professoras do AEE disseram que realizam acompanhamento do aluno na sala regular, mas com diferentes níveis de detalhamento, a professora AEE 01 considera uma interação pontual e foco no nível defasado do aluno enquanto a professora AEE 02 descreve acompanhamento contínuo, sistemático, integrado ao planejamento e às avaliações, com flexibilização pedagógica e uso de metodologias diversificadas. A professora AEE 01 relatou “Interajo mais com a professora Marinete, professora de apoio... as atividades dela são sempre



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

voltadas ao nível de conhecimento da aluna, que é um nível bem defasado perante outros alunos.”

(trecho da entrevista com a professora AEE 01). Por sua vez, a professora AEE 02 narrou:

“Acompanho o processo de aprendizagem na sala regular de forma presente, vou à escola tanto de manhã quanto à tarde. Observo como o professor está trabalhando, quais metodologias está utilizando e como o aluno está interagindo. Sento com os professores para verificar planejamento, organização do trabalho e inclusão do aluno com Síndrome de Down. Oriento adaptações nas avaliações bimestrais, de acordo com leis recentes e inclusão de alunos com necessidades especiais. Adapto as atividades ao currículo da BNCC, flexibilizando as práticas pedagógicas. Trabalho com metodologias ativas, aula invertida, musicalização, teatro de fantoche, literatura infantil, contação de histórias e rodas de conversa.” (trecho da entrevista com a professora AEE 02).

O acompanhamento do AEE na sala regular configura-se como uma prática fundamental para a inclusão, pois possibilita a observação direta das necessidades do aluno e o suporte pedagógico necessário ao seu desenvolvimento, especialmente no caso de estudantes com Síndrome de Down, como afirmam Gomes e Mendes (2010). A flexibilização das práticas pedagógicas e a adaptação das avaliações em consonância com a BNCC reforçam o respeito à singularidade do aluno e fortalecem a efetividade do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), garantindo a inclusão pedagógica de forma contextualizada e significativa. Contudo, as diferenças identificadas entre os atendimentos do AEE revelam distintos níveis de sistematização e



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

profundidade no acompanhamento, evidenciando a necessidade de formação continuada e de maior articulação entre a equipe pedagógica, os profissionais do AEE e os professores do ensino regular, de modo a assegurar práticas inclusivas coerentes e efetivas.

Adiante, considerando que a prática pedagógica não se resume à organização do professor, à preparação do plano de aula, à exposição de conteúdos ou à condução das atividades enquanto o estudante ocupa um papel passivo, mas que envolve a participação ativa do aluno na resolução de situações-problema ao longo das aulas, questionamos às docentes que atuam no AEE sobre as práticas e recursos utilizadas para apoiar o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down. Com base nas respostas a essa pergunta, foi elaborado o Quadro 6.

Quadro 6 – Práticas e recursos pedagógicos usados pelas professoras AEE 01 e AEE 02

Práticas e recursos pedagógicos	AEE 01	AEE 02	Frequência
Peças de encaixe	✓	✓	2
Objetos coloridos	✓	—	1
Colagem	✓	—	1
Pintura	✓	—	1
Observação contínua	—	✓	1
Planejamento individualizado	—	✓	1
Metodologias ativas	—	✓	1
Interação com a família	—	✓	1
Atividades corporais	—	✓	1
Música / terapia da escuta	—	✓	1
Alfabeto móvel	—	✓	1

Fonte: Dados coletados pela autora (2025)

O Quadro 6, evidencia a centralidade do uso de recursos concretos e manipulativos no Atendimento Educacional Especializado, com destaque para as peças de encaixe, mencionadas por



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

ambas as professoras entrevistadas. Observa-se que a docente AEE 01 prioriza atividades voltadas à estimulação sensório-motora, como colagem, pintura e uso de objetos coloridos, enquanto a professora AEE 02 adota uma abordagem pedagógica mais diversificada, articulando metodologias ativas, planejamento individualizado, observação contínua, práticas corporais e musicais, além da interação com a família. Esses dados reforçam uma concepção de ensino flexível e centrada nas necessidades do aluno com Síndrome de Down, alinhada aos princípios da educação inclusiva.

O uso de recursos manipulativos e concretos confirma a adoção de práticas de estimulação sensorial e cognitiva recomendadas para alunos com Síndrome de Down que favoreçam a exploração, a interação e a construção ativa do conhecimento. Silva, Carvalho e Azevêdo (2016) destacam que esses materiais devem envolver diferentes elementos que estimulem os sentidos dos alunos com deficiência. Os recursos podem explorar o tato, com texturas, tamanhos ou relevos variados; o olfato, por meio de cheiros característicos; e a audição, incorporando sons ou estímulos auditivos nas atividades. As autoras ressaltam que a diversidade de experiências sensoriais contribui para a aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo a exploração tátil e sensorial essencial para que eles possam compreender e interagir com os materiais de forma significativa.

No entanto acerca do planejamento individualizado e observação contínua a professor AEE 02 relatou que se dirige “constantemente na sala regular para observar como é que meu aluno se comporta... organizo o plano individualizado do AE de acordo com observações e entrevistas com a família.” (trecho da entrevista com a professora AEE 02). É importante destacar que o



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

planejamento individualizado permite aos professores atender às diferenças de aprendizagem de cada criança, considerando seus ritmos e necessidades, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência. Nesse sentido, Beyer (2013) reforça a importância de reconhecer a singularidade de cada estudante.

Sobre a atuação com metodologias ativas destacadas pela docente AEE 02, enfatiza-se que esta trata-se de uma prática da pedagogia construtivista, onde o aluno aprende por exploração, criação e resolução de problemas, indo além da simples instrução. Teixeira (2010) aponta que, diante das transformações contemporâneas, uma das mudanças mais relevantes que a escola e os professores precisam incorporar refere-se ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), entendidas como um conjunto diversificado de recursos tecnológicos utilizados no processo educativo.

Brito e Purificação (2012) afirmam que o uso das tecnologias educacionais pode ser compreendido a partir de dois enfoques: um que trata da utilização dos meios por si mesmos e outro direcionado para a resolução de problemas educacionais. Esse segundo enfoque predominou no Brasil até a década de 1980, período em que a tecnologia educacional era concebida como uma relação entre tecnologia e educação, sustentada por princípios e processos derivados do conhecimento científico e organizados para enfrentar desafios pedagógicos. Os autores ressaltam que tais recursos devem ser empregados no contexto escolar para potencializar a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, considerando que também integram o conjunto de materiais disponíveis nas salas de recursos multifuncionais, no campo da Tecnologia



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Assistiva.

Alinhada as tais questões, verificamos se os docentes das salas regulares utilizam recursos tecnológicos em suas atividades para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down na sala de aula. Dentre as respostas fornecidas, o Professor 01 relatou que utiliza “alguns recursos não com frequência, mas às vezes uso o datashow. Às vezes a gente faz uma aula de cinema, brincadeiras com eles, e ela sempre está envolvida. (trecho da entrevista com o professor 01).

O Professor 02 relatou:

“Não usamos muitos recursos tecnológicos, mas quando uso, procuro os mais atuais.”

Utilizamos datashow, caixa de som para músicas e danças, e imagens para auxiliar nas atividades. Já tivemos aulas que colocamos um assunto de um lado e uma imagem do outro para ela tentar acompanhar.” (trechos da entrevista com o professor 02).

Assim, ambos os professores utilizam tecnologia de forma esporádica e que os recursos mais utilizados são o datashow, caixa de som, imagens e vídeos (cinema ou aula visual), para promover participação, engajamento e compreensão visual do aluno com Síndrome de Down.

O uso de recursos tecnológicos apresenta forte correlação com práticas pedagógicas inclusivas, pois constitui uma estratégia capaz de ampliar a compreensão e o engajamento de alunos com Síndrome de Down, conforme destacam Sousa e Carvalho (2018). A utilização de elementos visuais e sonoros contribui diretamente para o desenvolvimento da atenção, da memória



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

e da expressão, atendendo à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. No entanto, observa-se que a frequência e o grau de planejamento no uso dessas tecnologias variam entre os professores, evidenciando que alguns ainda necessitam de maior formação ou de melhores condições de acesso a recursos tecnológicos para implementar práticas mais consistentes e alinhadas aos princípios da inclusão escolar.

Por conseguinte, verificamos se os docentes que atuam na sala regular realizam adaptações curriculares ou ajustes na avaliação da aprendizagem. O professor 01 responde:

“Sim, eu realizo em algumas atividades longas, quando o assunto é maior eu acabo dando impresso pra ela, às vezes colando no caderno dela algumas atividades de texto grande. Ela não vem com vontade de copiar, mas tem dia que ela não vem com vontade de copiar tudinho. Eu resolvo, ajudo ela a resolver e os coleguinhas também ajudam.” (trecho da entrevista com o professor 01).

O Professor 02 narrou:

“Sim, a gente faz algumas adaptações... as adaptações sempre são feitas a partir daquilo que ela consegue fazer. Ainda tenho limitações de conhecimento sobre como avaliar o aluno. Nem sempre consigo fazer todas as adaptações na sala devido à quantidade de alunos com necessidades especiais. (trecho da entrevista com o professor 02);



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Ao que se percebe os docentes realizam adaptações curriculares e ajustes na avaliação, o professor 01 foca em simplificação de tarefas e apoio coletivo dos colegas, ao passo que o professor 02 reconhece a necessidade de adaptações, mas destaca a presença de limitações no conhecimento do processo avaliativo e desafios de aplicação devido à heterogeneidade da turma. Mas percebe-se que o professor 01 possui uma postura incapacitante acerca da aluna, considerando que está contribuindo com o seu desenvolvimento, ao resolver as suas atividades.

Tal postura mostra ainda que implicitamente que o profissional não confia plenamente na potencialidade da estudante de realizar suas próprias tarefas, limitando suas possibilidades de aprendizagem e reduzindo sua autonomia. Além disso, essa atitude reforça uma lógica assistencialista, na qual o aluno com deficiência é visto como alguém que precisa ser constantemente amparado, quando, na verdade, a pedagogia inclusiva preconiza estratégias de mediação, estímulo e participação ativa, permitindo que o estudante avance a partir de suas potencialidades.

Carvalho (2006) explica que a compreensão de que alunos com deficiência possuem potencial para aprender é resultado de longos debates e anos de pesquisa, especialmente porque, durante muito tempo, estudantes com deficiência, sobretudo aqueles com comprometimento cognitivo, tiveram seu desenvolvimento restrito a estímulos motores e psicomotores. Essa prática contribuiu para que muitos professores não reconhecessem nesses alunos possibilidades reais de aprendizagem. Com o avanço das pesquisas e da própria vivência escolar, entretanto, essa percepção começou a mudar. Beyer (2013) ressalta que essa transformação só se tornou possível



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

quando os professores passaram a se desafiar, rompendo com práticas tradicionais e entendendo que o ensino deve ser planejado de modo a atender às diferentes capacidades das crianças.

Esse tipo de atitude é preocupante, principalmente quando se discute o processo de avaliação da aprendizagem, pois compromete a possibilidade de compreender, de fato, quais são as competências, habilidades e avanços reais da aluna. Quando o professor executa as tarefas em seu lugar, a avaliação deixa de refletir o desempenho da estudante e passa a medir apenas a intervenção do adulto, produzindo resultados artificiais e distorcidos. Isso não apenas inviabiliza o acompanhamento adequado de seu desenvolvimento, como também impede a identificação de suas necessidades reais de apoio, dificultando a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes.

Além disso, ao retirar da aluna a oportunidade de enfrentar desafios e construir respostas próprias, perde-se o caráter formativo da avaliação, que deveria orientar o processo e promover autonomia, protagonismo e aprendizagem significativa. Essa postura contraria o que afirma Ropoli (2010), ao destacar que não há inclusão verdadeira sem aprendizagem; ou seja, garantir a participação física da estudante não é suficiente se ela não tiver oportunidades reais de desenvolver suas capacidades cognitivas e de construir conhecimentos. Assim, quando o professor substitui a ação da aluna, impede que ela experiencie o processo necessário para aprender, comprometendo tanto seu desenvolvimento quanto a efetividade da inclusão escolar.

Por outro lado, os desafios identificados no processo avaliativo evidenciam a necessidade de formação continuada e de maior clareza metodológica, corroborando estudos que apontam lacunas na capacitação docente para práticas de avaliação inclusiva. Mediante isto, embora haja convergência entre os professores no uso de adaptações para favorecer a aprendizagem, observa-se



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

divergência quanto à avaliação e ao tipo de suporte oferecido, enquanto um prioriza a mediação coletiva, o outro centra-se no planejamento individual. Esses dados indicam que, para que a inclusão seja plenamente efetivada, não basta adaptar materiais; é imprescindível desenvolver estratégias avaliativas adequadas e investir na formação docente contínua.

Somado a isso, é fundamental que todo o processo de planejamento seja pensado e articulado entre os diferentes setores da escola que atuam diretamente com o aluno incluído. Nesse sentido, buscou-se compreender como se dá essa articulação no cotidiano institucional. Para isso, foram apresentadas às professoras do AEE perguntas relacionadas ao planejamento conjunto com os professores do ensino regular e às formas de aplicação das estratégias mediadas por tecnologias para apoiar o aprendizado de alunos com Síndrome de Down no AEE.

O PPP da escola prevê a realização de um planejamento pedagógico coletivo no início do ano letivo, como estratégia para organizar o trabalho docente e orientar ações voltadas ao atendimento da diversidade. Este planejamento deve considerar as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, promovendo articulação entre a sala regular, o Atendimento Educacional Especializado e a equipe gestora. Tais diretrizes dialogam com o relato do coordenador, evidenciando que as ações de planejamento têm respaldo institucional.

Acerca do processo de planejamento, a professora AEE 01, relatou: “Nós não temos um planejamento... foi falado no início do ano sobre isso, mas não foi desenvolvido durante o ano... a gente poderia planejar em conjunto para desenvolver um trabalho melhor.” (trecho da entrevista com a professora AEE 01).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

De modo contraditório, a professora AEE 02 relatou:

“Isso aqui ainda é um grande desafio... o planejamento precisa do envolvimento do professor da sala regular, que precisa estar sensível e empático à inclusão. A equipe diretiva deixa a desejar nessa questão do planejamento... só acontece no início ou final do ano letivo, como análise superficial. Eu faço mais por conta própria, não é um planejamento da escola, é um planejamento meu enquanto professora do AEE. Para que funcione, a escola como um todo precisa se envolver, propor formações, rodas de conversa e acompanhamento mais constante.” (trecho da entrevista com a professora AEE 02).

Nota-se que ao passo que a professora AEE 01 relata que a escola não realiza processos de planejamento, a professora AEE 02, reforça parcialmente, relatando os desafios que existem acerca disso, mas mostrando que apesar disso, com postura ética, inclusiva e autônoma, realiza seus próprios planejamentos para suprir a lacuna da escola.

Fica evidente a necessidade de que a escola articule de forma mais sólida e continua o planejamento inclusivo, estabelecendo uma integração efetiva entre todos os profissionais envolvidos.

Além das entrevistas com os professores, buscou-se também esclarecer, junto ao coordenador, como são planejadas as adaptações curriculares e as avaliações dos alunos com Síndrome de Down. O objetivo foi verificar se suas respostas dialogam com as informações



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

apresentadas pelos docentes, permitindo identificar possíveis convergências ou inconsistências no entendimento e na prática institucional da inclusão. O coordenador respondeu que:

“A gente senta com o professor da sala regular e o professor do apoio para planejar as adaptações curriculares para que esse aluno possa ser atendido. Não é só eu enquanto coordenador que tenho que estar pensando, mas temos que pensar na coletividade... são vários atores envolvidos no processo de inclusão. Para chegar a um consenso, todo mundo discute as melhores estratégias. Essas estratégias já vão estar contempladas em parte no PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), que é individual para cada aluno, atendendo sua singularidade. Todas as ações pedagógicas elaboradas têm a finalidade de fazer com que o aluno possa progredir dentro do seu processo educacional. (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).

Contrapondo o relato da professora do AEE 01, que afirmou não haver momentos de planejamento coletivo, e o depoimento da professora do AEE 02, que mencionou realizar um planejamento próprio e isolado, o coordenador apresenta uma versão diferente, afirmando que esses momentos de planejamento existem e descrevendo como acontecem no cotidiano escolar. Segundo ele, há encontros periódicos destinados à troca de informações sobre os alunos, à definição de estratégias e à discussão das adaptações necessárias, indicando que, ao menos em nível institucional, há uma organização prevista para essa articulação. Essa divergência entre as percepções dos profissionais revela possíveis falhas de comunicação interna ou dificuldades na



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

efetivação dos processos planejados, apontando para a necessidade de maior clareza e coerência na gestão do trabalho colaborativo.

Contudo da análise feita no PPP, nota-se que o documento também prevê encontros pedagógicos em datas específicas, planejamento semanal e preenchimento do diário escolar, organizados e orientados pela coordenação pedagógica, visando a aproximação entre professores e coordenação, o diálogo e a troca de experiências, fortalecendo o ensino e garantindo que a hora-atividade dos docentes seja cumprida. Ao ser questionado sobre como realiza as orientações e acompanhamento do trabalho dos professores da sala regular com alunos com Síndrome de Down, o coordenador relatou que realiza acompanhamento individualizado:

“Procuro fazer um acompanhamento mais próximo e individual de cada professor, juntamente com o professor do AEE. Busco saber quais são as dificuldades e problemáticas que estão enfrentando dentro da sala de aula. Se não souber responder de imediato, busco orientação na internet ou em materiais disponíveis para trazer uma orientação que realmente ajude. Gosto de trabalhar em equipe... o processo educacional é coletivo... as pessoas devem buscar diálogo, trocar conhecimentos e práticas. O objetivo comum é que o aluno da inclusão possa evoluir junto com os demais alunos. (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).

Embora as informações apresentadas pelo coordenador não tenham sido integralmente confirmadas pelos docentes entrevistados, sua fala aponta para a possível existência de um



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

acompanhamento individualizado e próximo dos professores do ensino regular, com ênfase na coletividade, no diálogo e na troca de experiências entre a equipe docente e o AEE. Segundo essa perspectiva, há uma busca pela qualificação contínua da prática pedagógica, apoiada em pesquisa e orientações complementares, tendo como foco central a evolução do aluno com Síndrome de Down e a garantia de seus direitos, de modo a promover uma inclusão efetiva no contexto escolar.

Assim, observa-se um alinhamento geral com o que os professores do AEE relataram: a inclusão depende de planejamento, acompanhamento e apoio contínuo. De modo convergente, todos reconhecem a importância do diálogo e da troca de experiências entre a equipe do AEE e os professores do ensino regular, tendo como objetivo central promover a evolução e a participação do aluno com Síndrome de Down, em consonância com o PDI e as adaptações curriculares mencionadas pelo coordenador.

No entanto, surgem divergências pois enquanto os professores do AEE apontam lacunas na atuação da gestão e a falta de articulação formal nos processos de inclusão, o coordenador descreve um cenário mais idealizado, marcado pelo acompanhamento próximo e pelo trabalho coletivo. Além disso, sua ênfase recai sobre a formação, a orientação e o trabalho colaborativo, ao passo que os docentes do AEE destacam a insuficiente sensibilização e o apoio sistemático da direção, revelando incoerências entre o discurso institucional e a prática cotidiana.

Ainda em diálogo com o coordenador pedagógico, ao relatar como ocorre a articulação entre sala regular, AEE e gestão escolar, respondeu:



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

“Busco sentar com meus professores e as pessoas envolvidas no processo de inclusão: professor da sala regular, professor do apoio e professor do AEE. Buscamos articular quais são as melhores estratégias e metodologias para que o aluno possa avançar. Trabalhamos com o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), considerando a especificidade e singularidade de cada aluno. O PDI organiza o trabalho do professor da sala regular, do professor de apoio e do professor do AEE, garantindo sintonia entre todos. O objetivo é que o aluno da inclusão evolua junto com os demais alunos da sala regular.” (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).

O coordenador pedagógico descreve o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo e articulado entre AEE, sala regular e gestão escolar. O PDI é citado como ferramenta fundamental para planejar adaptações e acompanhar a evolução do aluno.

A articulação entre o AEE, os professores do ensino regular e a gestão escolar constitui um princípio fundamental para a inclusão, conforme acrescentam Mendes (2010) e Mantoan (2006), que defendem a necessidade de uma ação conjunta para romper práticas excludentes e promover uma escola verdadeiramente democrática. Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) assume papel estratégico ao garantir a individualização do ensino e orientar o planejamento colaborativo entre os profissionais. Quando existe sintonia entre todos os envolvidos, consolida-se um modelo de gestão inclusiva que favorece a aprendizagem e a participação ativa do aluno com Síndrome de Down, em consonância com o que afirmam Stainback e Stainback (1999) sobre a importância da cooperação na construção de comunidades escolares inclusivas. Contudo, a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

divergência entre a visão idealizada apresentada por alguns membros da equipe e a prática cotidiana relatada pelos professores evidencia a necessidade de políticas mais consistentes e de um acompanhamento contínuo, de modo que intenção e prática possam se alinhar e a inclusão se efetive de maneira plena e sustentável.

No tocante a orientação e apoio sobre o uso de tecnologias pelos professores para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down, o coordenador expôs que a tecnologia é vista como fundamental para promover aprendizagem e evolução desses alunos:

A questão da tecnologia é de extrema importância para que o aluno com Down possa evoluir. Infelizmente, nossos professores não têm conhecimento suficiente nem temos material necessário. Temos sala de informática, mas não há horário reservado para o aluno com Síndrome de Down acessar a tecnologia. A tecnologia poderia ser motivadora e favorecer o processo de aprendizagem. Por falta de conhecimento, material ou articulação entre os professores, ainda não estamos utilizando essas ferramentas (trechos da entrevista com o coordenador pedagógico).

Pelo que foi narrado, registra-se que em consonância com o que os professores (P1 e P2) mencionam sobre o uso esporádico de recursos como datashow, imagens e música, o coordenador enfatiza limitações estruturais da escola evidenciado no uso limitado de tecnologia na inclusão. Assim, há uma lacuna entre reconhecimento da importância da tecnologia e implementação prática e sistemática.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Faz-se necessário destacar que o uso de tecnologias digitais é recomendado para potencializar a aprendizagem de alunos com deficiências, favorecendo inclusão, motivação e interação, e que para tanto, a articulação entre professores da sala regular, AEE e gestão é essencial para que o uso das tecnologias seja planejado de forma integrada e eficaz, permitindo que atendam às necessidades reais dos alunos. De acordo com Mendonça (2020), embora ainda existam debates sobre o uso de tecnologias na educação de modo geral, na educação inclusiva esse recurso se torna indispensável, pois muitos estudantes dependem dele para aprender e demonstrar suas habilidades.

O autor enfatiza que as tecnologias favorecem uma aprendizagem mais significativa e estreitam a relação entre professores e alunos, permitindo que o estudante deixe de ocupar uma posição passiva e passe a atuar de modo ativo e participativo. Além disso, a tecnologia apoia o docente na busca por conteúdos atualizados, contribuindo para aulas mais atrativas e eficazes. Assim, não se trata de substituir metodologias tradicionais, mas de integrar as novas tecnologias ao cotidiano escolar. Mendonça também destaca a necessidade de refletir sobre como as tecnologias da informação e comunicação podem promover a inclusão educacional e social, já que a literacia tecnológica possibilita superar barreiras de acesso à informação e favorecer a inclusão digital.

Para sintetizar as informações obtidas nas entrevistas com professores da sala regular, docentes do AEE e o coordenador pedagógico, foi elaborado o quadro a seguir, que apresenta as principais categorias investigadas, destacando convergências, divergências e tensões observadas, bem como a interpretação dos dados à luz da prática inclusiva e a correspondência com os



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

documentos institucionais. Essa organização permite uma visualização clara das estratégias pedagógicas, intervenções e articulações institucionais relacionadas ao atendimento de alunos com Síndrome de Down, facilitando a compreensão do panorama geral das práticas inclusivas na escola.

Quadro 7– Síntese das práticas pedagógicas e intervenções inclusivas

Categoria	Convergências	Divergências / Tensões	Síntese interpretativa	Documentos institucionais
Estratégias de ensino	Professores adaptam materiais e usam flexibilidade metodológica	P1 foca em apoio individual; P2 enfatiza inclusão social e interação entre pares	Adaptação de materiais é central; inclusão social depende do engajamento coletivo e do acolhimento afetivo	PPP: prevê atenção às necessidades específicas e flexibilização das atividades
Articulação com AEE	Reconhecimento da importância do AEE para inclusão	P1 relata acompanhamento regular; P2 aponta dificuldade de integração e contraturno	A articulação com AEE é essencial, mas depende de logística, tempo e comunicação	PPP: prevê planejamento coletivo e articulação com AEE; PDI individualizado
Práticas e recursos pedagógicos AEE	Uso de recursos manipulativos (peças de encaixe)	AEE 01 prioriza estimulação sensório-motora; AEE 02 utiliza metodologias ativas, planejamento individual e interação familiar	Diferentes abordagens reforçam ensino centrado no aluno e inclusão diversificada	PDI e PPP: orientam adaptações pedagógicas individualizadas
Uso de tecnologias	Reconhecimento da relevância de recursos visuais e sonoros	Uso esporádico e limitado; falta de formação e infraestrutura	Tecnologia é potencializadora da aprendizagem, mas seu uso depende de planejamento integrado e	PPP: menciona recursos tecnológicos, mas sem horários e uso sistemático definidos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

			capacitação docente	
Adaptações curriculares e avaliação	Professores realizam ajustes nas atividades	P1 simplifica e oferece apoio coletivo; P2 reconhece limitações na avaliação e heterogeneidade da turma	Adaptação de tarefas é prática positiva; avaliação inclusiva ainda carece de formação e acompanhamento	PDI: prevê adaptações e acompanhamento individual; PPP: planejamento coletivo previsto
Planejamento pedagógico	Todos reconhecem a importância de planejar	AEE 01: planejamento escolar ausente; AEE 02: planejamento próprio; coordenador: planejamento coletivo existe	Planejamento inclusivo precisa ser contínuo, articulado e participado por todos os envolvidos	PPP: prevê planejamento coletivo, encontros pedagógicos e preenchimento do diário escolar
Acompanhamento docente	Valor do diálogo e supervisão do coordenador	Coordenador descreve acompanhamento próximo; docentes relatam lacunas na prática	A supervisão e orientação do coordenador são fundamentais para efetivar inclusão	PPP e PDI: orientam acompanhamento individualizado e coletividade
Participação do aluno	Concordância sobre necessidade de envolvimento ativo	P1 realiza tarefas no lugar da aluna; P2 permite autonomia limitada	A inclusão plena exige protagonismo do aluno, avaliação formativa e estímulo à autonomia	PDI: orienta acompanhamento individual e desenvolvimento das capacidades do aluno

Fonte: A autora (2025)

O quadro evidencia que, apesar do consenso sobre a importância da adaptação de materiais, do planejamento e do acompanhamento individualizado, persistem diferenças significativas quanto à forma de implementação das práticas inclusivas. Enquanto alguns docentes priorizam apoio individual e simplificação de tarefas, outros enfatizam a inclusão social,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

metodologias ativas e articulação com a família. Além disso, a divergência entre relatos de professores e coordenador indica lacunas na comunicação e na efetividade do planejamento coletivo. Em síntese, os dados reforçam a necessidade de um trabalho colaborativo, contínuo e articulado entre sala regular, AEE e gestão escolar, assegurando que os princípios da inclusão se concretizem de forma consistente e significativa para o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down.

4.3 ASPECTOS SUBJETIVOS E SOCIAIS NAS INTERAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

O processo de inclusão não está cerceado aos ambientes da sala de aula regular ou da sala de recursos multifuncionais, ela precisa ocorrer em todos os espaços da escola, permeando relações, práticas e modos de convivência que garantam a participação plena dos alunos com deficiência. A escola inclusiva se constrói no cotidiano, nas interações formais e informais, nas regras institucionais e no reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como uma perspectiva política, cultural e educacional que combina três elementos essenciais: “1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; 2) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (Pletsch & Souza, 2021, p. 1288). Alinhada a essa concepção, a educação especial fundamentada em princípios inclusivos deve integrar a proposta pedagógica da escola e atuar de forma colaborativa com todos os professores, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Assim, entende-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer a participação ativa da educação especial no cotidiano escolar, promovendo ações que respeitem a pluralidade cognitiva dos estudantes e contribuam para transformar a escola em um espaço de convivência, aprendizagem e reconhecimento mútuo. Como afirma Pletsch (2020), apenas por meio dessa articulação é possível consolidar práticas que acolham as diferenças e garantam que todos os alunos exerçam plenamente seus direitos educacionais.

Com base nisto, neste tópico debateremos acerca dos aspectos subjetivos e sociais presentes nas interações da comunidade escolar. Para tanto, buscamos compreender precipuaente junto às professoras do AEE como elas percebem as necessidades subjetivas (emoções, autoestima, motivação) do aluno com Síndrome de Down. As mesmas responderam mostrando a observação atenta das emoções do aluno, reconhecimento ao impacto de situações de vida cotidiana e a presença de estratégias de flexibilização do atendimento e atividades lúdicas/corporais para motivação, autoestima e engajamento. A professora AEE 01 debateu focando nas experiências de uma das alunas Down atendidas dizendo: “A Daelma é uma aluna carinhosa, muito querida, tem boa interação com colegas. Recentemente perdeu a mãe, está passando pelo luto, o que afetou muito, mas está em fase de recuperação.”

A professora AEE 02 detalhou que:

Sou uma professora muito observadora; conseguimos identificar muitas emoções dos alunos, principalmente da aluna com Síndrome de Down. Ela é instável: às vezes alegre, às vezes triste, às vezes brava, não quer dialogar. Flexibilizo o atendimento para buscar



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

concentração e motivação. Uso dinâmicas, dança, teatro, parte corporal para suprir necessidades emocionais e motivacionais. (trecho da entrevista com AEE 02).

Ao analisar as respostas verifica-se a observação e percepção emocional dos alunos incluídos, a flexibilização do atendimento, estratégias motivacionais e lúdicas, além da atenção a eventos de vida e impacto afetivo.

A literatura aponta que a atenção às dimensões emocionais e subjetivas do aluno constitui um dos pilares da aprendizagem significativa e da inclusão escolar, para isso é preciso compreender o estudante para além de seus aspectos cognitivos é indispensável para promover participação real e desenvolvimento global. Nesse sentido, a observação contínua do comportamento e a flexibilização das atividades tornam-se estratégias fundamentais, pois permitem ao professor ajustar intervenções conforme oscilações emocionais, preservando engajamento, autoestima e senso de pertencimento.

Além disso, o uso de práticas lúdicas, corporais e expressivas dialoga com metodologias ativas e com os princípios da educação inclusiva defendidos por autores como Mantoan (2006) e Orrú (2012), ao mobilizar diferentes linguagens e formas de expressão que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e favorecem a socialização. Por fim, o reconhecimento de situações de vida que impactam o aluno, reforça que a inclusão não pode restringir-se ao campo pedagógico, devendo integrar dimensões afetivas e psicológicas que influenciam diretamente o modo como o estudante aprende, interage e se posiciona no ambiente escolar.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Ao discorrerem sobre a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da turma, os professores da sala regular falam de um grau de envolvimento do aluno, autonomia e interação com o professor. O Professor 01, referindo-se novamente a uma aluna em particular diz: “Ela realiza praticamente todas as atividades, copia, resolve, às vezes consegue resolver sozinha. Quando termina de copiar, pergunta coisas para mim. Interage com colegas, brinca e conversa, mas tem momentos em que não quer participar.” (trechos da entrevista com o professor 01). Por sua vez, o Professor 02 propõe que “A participação do aluno é muito limitada, não pelo aluno, mas pelas possibilidades oferecidas em sala de aula. Às vezes, como professor, não consigo oferecer todas as oportunidades necessárias. A limitação é da atividade, não do aluno.” (trechos da entrevista com o professor 02).

As análises evidenciam que ambos os participantes reconhecem a capacidade do aluno com Síndrome de Down de interagir, participar das atividades e estabelecer vínculos com colegas e professores. Essa compreensão dialoga com autores como Gomes e Mendes (2010), que destacam que a participação escolar é um processo relacional, construído nas interações e nas oportunidades que o ambiente proporciona.

Nesse sentido, tanto P1 quanto P2 compreendem que o envolvimento do aluno não é estático, mas depende do contexto da atividade, das demandas propostas e das mediações pedagógicas oferecidas. Apesar disso, emergem divergências significativas entre as percepções dos entrevistados. Enquanto P1 direciona seu olhar para o desempenho individual e para a construção da autonomia, enfatizando o potencial do aluno e os avanços observados, P2 atribui maior peso às limitações estruturais e pedagógicas presentes na escola, destacando que tais



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

barreiras restringem a participação plena. Essa diferença de enfoque indica que, para P2, a participação não é apenas uma questão de capacidade do aluno, mas de condições institucionais que precisam ser revistas, alinhando-se ao que autores como Mantoan (2006) e Silva (2014) apontam sobre a necessidade de remover obstáculos do ambiente escolar para que a inclusão seja efetivada.

Do ponto de vista pedagógico, o referencial teórico reforça que a participação do aluno com Síndrome de Down depende da adequação das atividades, das estratégias utilizadas e do suporte oferecido pelo professor. Barreiras pedagógicas, falta de adaptações ou propostas pouco acessíveis tendem a reduzir o engajamento e limitar o potencial do estudante, mesmo quando ele demonstra condições de realizar as tarefas. Assim, observar momentos de desinteresse, cansaço ou afastamento torna-se fundamental para a regulação contínua da prática docente, permitindo ajustes que favoreçam envolvimento ativo e aprendizagem significativa (Orrú, 2012).

Desse modo, garantir atividades desafiadoras, acessíveis e alinhadas às necessidades do aluno contribui para promover autonomia, motivação e interação social, elementos essenciais para uma inclusão plena. A literatura e as percepções dos participantes convergem para a ideia de que o potencial do aluno se realiza quando o contexto escolar se organiza para apoiá-lo, reconhecendo suas singularidades e oferecendo condições reais de participação.

No tocante a interação entre os alunos com síndrome de down e os demais alunos, os professores 01 e 02 reconhecem que o aluno interage com os colegas e que há momentos de socialização e que a interação depende das preferências e compreensão do aluno e dos colegas. O Professor 01 relatou que “Ela tem interação com os alunos, tem momentos de brincadeira. Alguns



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

colegas não conseguem entendê-la; há brincadeiras que ela não gosta ou não compreende. Às vezes tentam brincar com ela, mas ela não aceita, não entende, ou interpreta de forma diferente.” (trecho da entrevista com o professor 01).

O professor 02 mencionou que “A sala é muito de diálogo; os meninos e meninas entenderam o contexto da sala. Há interação muito boa: abraços, carinho, afeto, apoio em atividades que ela gosta. A professora de apoio também contribui trazendo atividades que ela considera importantes para a aluna.” (trecho da entrevista com o professor 02).

Os dados analisados revelam que a interação social desempenha papel central no processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down, alinhando-se ao que afirmam autores como Vygotsky (1998) e Gomes e Mendes (2010), para quem o desenvolvimento cognitivo e afetivo ocorre de forma ampliada quando o sujeito participa de práticas sociais mediadas. Assim, a presença do aluno em contextos coletivos possibilita aprendizagens acadêmicas, possibilitando sua construção identitária, seu pertencimento e a formação de vínculos afetivos dentro da comunidade escolar.

Contudo, os relatos evidenciam que barreiras comunicativas e dificuldades de compreensão mútua podem limitar essa participação, restringindo a circulação do aluno nos grupos e afetando sua integração. Essa constatação vai ao encontro das discussões de Orrú (2012), que destaca a importância da mediação docente e da sensibilização da turma para garantir relações respeitadas, colaborativas e abertas à diversidade. Em situações nas quais tais barreiras persistem, a interação tende a se fragilizar, demonstrando que a inclusão não depende apenas do aluno, mas da responsabilidade do ambiente.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Nesse sentido, estratégias como atividades cooperativas, ações mediadas pela professora de apoio e o uso de diálogo contínuo mostram-se eficazes para ampliar a interação e fortalecer vínculos afetivos, conforme defendem Mantoan (2006) e Pletsch (2020). Tais práticas favorecem a participação do aluno nas atividades e permitem que ele transite socialmente de maneira mais segura, construindo relações significativas com seus pares.

Por fim, o contraste entre os relatos dos participantes indica que o êxito da interação social não é um dado garantido, mas algo que depende diretamente das condições oferecidas pelo ambiente escolar, da preparação da turma e do suporte pedagógico. Isso reforça a perspectiva inclusiva de que a escola é responsável por criar contextos acessíveis e humanos, assegurando que cada aluno possa participar plenamente, aprender e se desenvolver em sua singularidade.

O coordenador pedagógico, por sua vez, acrescentou que as relações sociais do aluno com Síndrome de Down dentro da escola são favoráveis a motivação, aprendizagem e inclusão plena, mas que o processo nem sempre é tranquilo:

Esses alunos têm uma interação boa com os outros alunos, porque temos alunos do quarto e quinto ano. Alguns alunos ainda demonstram preconceito ou estigma, por isso coordenadores e professores precisam intervir. Oriento os alunos a respeitar os colegas com Síndrome de Down e a procurar professores ou coordenação em caso de conflitos. “As orientações têm surtido efeito; a interação na sala é de extrema importância para motivação, desenvolvimento e respeito mútuo. Mesmo com dificuldades decorrentes da deficiência, a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

presença e interação com colegas é essencial para que o aluno se sinta incluído.” (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).

Os relatos evidenciam uma diferença significativa na percepção dos profissionais sobre as interações sociais envolvendo o aluno com Síndrome de Down, já que o coordenador escolar enfatiza a presença de conflitos, manifestações de preconceito e desafios relacionais que exigem intervenção constante e os professores do AEE e da sala regular anteriormente descreveram vivências mais positivas, marcadas por cooperação, apoio dos colegas e participação nas atividades.

Tal discrepância, como apontam Pletsch (2020) e Mantoan (2006), é comum em contextos inclusivos, pois diferentes agentes ocupam posições distintas no cotidiano escolar e, portanto, observam dimensões variadas da convivência social. A percepção mais crítica do coordenador sinaliza a necessidade de acompanhamento sistemático e de políticas de convivência que enfrentem barreiras sociais nem sempre visíveis no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, a literatura ressalta que as relações sociais constituem elemento central para o desenvolvimento afetivo e socioemocional dos estudantes com deficiência (Orrú, 2012). Quando essas relações são fragilizadas por estigmas ou conflitos, há prejuízo não apenas para a inclusão, mas também para a motivação e para o sentimento de pertencimento do aluno. A mediação pedagógica e a coordenação contínua são, portanto, estratégias indispensáveis para enfrentar preconceitos e promover ambientes mais acolhedores. De acordo com Pletsch (2020), a convivência orientada, o diálogo e a construção de normas de respeito mútuo constituem práticas



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

essenciais da educação inclusiva, especialmente em contextos que envolvem diversidade e necessidades específicas de apoio.

Além disso, a interação social mediada contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, cooperação, resolução de conflitos e construção de empatia entre os estudantes, habilidades essas fundamentais para a participação plena do aluno com Síndrome de Down nos diferentes espaços da escola. Assim, o conjunto dos relatos evidencia que a inclusão não se realiza apenas pela presença física, mas pela convivência intencionalmente construída, que exige da instituição escolar ações contínuas de orientação, prevenção de conflitos e fortalecimento da cultura do respeito à diversidade.

Ao descrever as barreiras sociais ou atitudes que dificultam a inclusão dos alunos com síndrome de down na escola a professora AEE 01, mencionou a presença de episódios de bullying, “Nossos alunos ainda sofrem bullying dentro da escola por suas deficiências. Por falta de conhecimento de outros colegas, nossos alunos sentem quase uma rejeição por serem diferentes. Isso afeta a autoestima deles.” (trecho da entrevista com a professora AEE 01).

A professora AEE 02 identificou como barreira ao seu trabalho de mediação do aluno incluído com a comunidade escolar como um todo, a família,

Uma das barreiras parte muito da família; quando não entende a importância do atendimento do AEE, atrapalha o desenvolvimento do aluno. Outra barreira é a falta de mobilização dos colegas da sala comum; ainda é necessário trabalhar mais a conscientização sobre a Síndrome de Down. A equipe diretiva precisa fazer



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

diálogo e mediação entre escola, famílias e professores para apoiar o processo de inclusão. (professora AEE 02).

Os relatos das entrevistadas evidenciam a presença de barreiras sociais no ambiente escolar que influenciam diretamente a participação, a autoestima e o desenvolvimento socioemocional do aluno com Síndrome de Down.

Ambas reconhecem que tais barreiras exigem intervenções pedagógicas e ações de conscientização contínuas para que a inclusão se efetive de forma consistente. No entanto, há diferenças importantes na forma como cada profissional compreende essas dificuldades: enquanto a professora AEE 01 enfatiza episódios de preconceito e bullying entre colegas, a professora AEE 02 amplia a análise ao incluir barreiras familiares, institucionais e de conscientização por parte da escola, destacando que a inclusão é um processo interdependente que envolve família, professores, gestão e toda a comunidade escolar.

As barreiras sociais, atitudinais e familiares são alguns dos maiores obstáculos à inclusão efetiva (Mantoan, 2006) e repercutem diretamente no bem-estar emocional, na motivação e na participação do aluno nas atividades escolares, especialmente quando envolvem rejeição ou práticas de bullying. Gomes e Mendes (2010) enfatizam que a dimensão socioemocional é indissociável do processo de aprendizagem, de modo que situações de exclusão podem comprometer a permanência e o engajamento do estudante.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Diante disso, a prática pedagógica deve se fundamentar em estratégias de mediação ativa, sensibilização da turma e fortalecimento dos vínculos entre escola e família. Orrú (2012) destaca que ações de conscientização, diálogo e construção coletiva de valores são essenciais para prevenir preconceitos e promover ambientes seguros e acolhedores. Além disso, a atuação articulada entre professores da sala regular, equipe do AEE, coordenação pedagógica e famílias constitui um pilar fundamental da educação inclusiva, uma vez que a inclusão plena só se concretiza mediante o engajamento de todos os atores envolvidos.

Assim, os relatos revelam que a superação dessas barreiras requer um compromisso institucional contínuo, pautado em práticas colaborativas, políticas de convivência e formação permanente, garantindo que o aluno com Síndrome de Down desenvolva sua autoestima, autonomia e participação em todos os espaços escolares.

Nas salas de aula regular os desafios subjetivos ou sociais identificados estão relacionados ao reconhecimento de que o contexto escolar e social impacta o bem-estar, a participação e o aprendizado do aluno.

O Professor 01 diz que:

“Ela às vezes se exclui das brincadeiras e não gosta de se envolver. Fica incomodada com barulho, chora e fica recuada quando os colegas fazem barulho. Desafio: queria focar mais nela, porque ela é uma boa aluna, comportada, mas tem dias em que não quer copiar.”

(trecho da entrevista com a professora 01).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

A seu modo, o Professor 02 reiterou que:

“As escolas não estão preparadas para compreender o contexto do aluno com deficiência. Ainda há incompreensão dos educadores sobre como incluir e desenvolver o aluno na sala regular. É necessário investir em informação, salas adaptadas, tecnologias e formação docente para diminuir o preconceito e melhorar a inclusão.”(trechos da entrevista com o professor 02).

Os relatos das entrevistadas evidenciam que os desafios subjetivos constituem componentes centrais da inclusão socioemocional. Esses elementos são discutidos por autores como Mantoan (2006) e Orrú (2012), que defendem que a aprendizagem só ocorre de forma plena quando a escola reconhece e acolhe as singularidades afetivas e emocionais dos estudantes, ajustando práticas, ritmos e relações. Assim, aspectos subjetivos não podem ser dissociados da dimensão pedagógica, pois influenciam diretamente o engajamento e o desempenho acadêmico.

As barreiras de convivência também emergem como fatores que podem restringir o desenvolvimento social e acadêmico. Segundo Pletsch (2020), a inclusão exige superar obstáculos atitudinais e culturais presentes no cotidiano escolar, muitas vezes mais desafiadores que as próprias limitações individuais do aluno. A convivência inclusiva



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

demanda da escola uma postura ativa de sensibilização, acolhimento e mediação, criando espaços de participação e respeito.

Nesse sentido, a literatura de Vygotsky (1998) reforça que as relações sociais são o ponto de partida para o desenvolvimento, e que a aprendizagem é construída na interação com o outro. Isso implica que a inclusão efetiva exige intervenções articuladas em múltiplos níveis: no nível individual, com estratégias pedagógicas que considerem as necessidades cognitivas e emocionais do aluno; no nível social, promovendo ações de sensibilização, mediação de conflitos e fortalecimento de vínculos; e no nível institucional, por meio de formação docente, organização do espaço escolar e condições estruturais adequadas.

Ao reconhecer simultaneamente os desafios subjetivos e institucionais, a escola pode planejar práticas integradas e coerentes com a perspectiva da educação inclusiva, (Mantoan, 2015). Isso permite que o aluno aprenda conteúdos e que desenvolva autonomia, segurança emocional e pertença, elementos fundamentais para uma inclusão plena e humanizada.

Para entender como as docentes do AEE atuam no fortalecimento da participação e da autonomia na escola, foi realizada uma análise das suas práticas, percepções e estratégias, buscando identificar de que maneira orientam, acompanham e intervêm no processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down. A partir de suas narrativas, tornou-se possível compreender como articulam o planejamento, as adaptações pedagógicas, o diálogo com professores do ensino regular e o apoio socioemocional aos



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

estudantes, elementos essenciais para garantir participação ativa, desenvolvimento cognitivo e envolvimento nas dinâmicas escolares.

A professora AEE 01 alega que:

O trabalho do AEE é fundamental na nossa escola, contamos com três turmas de atendimento. Ajuda muito para que eles possam se desenvolver, porque é um trabalho diferenciado da sala regular, com materiais e recursos diferentes. Na sala do AEE o aluno se sente bem, gosta de participar, frequentar e se torna uma aula prazerosa.” (trecho da entrevista com a professora AEE 01).

A professora AEE 02 relata que:

“O trabalho do AE é desafiador; aprendemos muito com cada novo ano e cada novo aluno. Acompanhamos transformações e aplicamos isso nos atendimentos para fortalecer o processo de inclusão e autonomia. O AE é um agente facilitador para trabalhar a autonomia não só do aluno, mas da escola como um todo, integrando família, professores da sala regular, equipe diretiva e comunidade. Incluir não é só colocar o AE; é mobilizar todos os agentes para fortalecer a autonomia e participação do aluno.” (trecho da entrevista com a professora AEE 02).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

As falas das professoras evidenciam que o AEE desempenha um papel fundamental no fortalecimento da participação, do desenvolvimento e da autonomia dos alunos com Síndrome de Down. Tal percepção está alinhada ao que defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao afirmar que o Atendimento Educacional Especializado deve promover a ampliação das habilidades do estudante, garantir seu acesso ao currículo e favorecer sua participação plena na escola. As entrevistadas também ressaltam que o trabalho do AEE não se limita ao espaço da sala de recursos, mas envolve articulação com professores do ensino regular, equipe gestora, famílias e, em alguns casos, com a própria comunidade escolar, o que dialoga com Mantoan (2006), ao defender que a inclusão só se efetiva quando sustentada por ações coletivas e pela construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade.

Embora ambas reconheçam o AEE como um espaço acolhedor, motivador e adaptado às necessidades do aluno, suas ênfases diferem, a professora AEE 01 destaca sobretudo a experiência direta da criança, ressaltando o uso de materiais, estímulos e atividades que favorecem a motivação e o engajamento. Por outro lado, a professora AEE 02, por sua vez, amplia a análise para a dimensão institucional, entendendo o AEE como mediador da inclusão e agente articulador entre os diferentes setores da escola, postura coerente com o que apontam Pletsch (2020) e Glat e Pletsch (2011), ao afirmarem que o AEE deve funcionar como eixo integrador das práticas inclusivas.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Essa perspectiva também se confirma quando analisada à luz dos estudos de Mantoan (2015) que impõe ao AEE a possibilidade de oferta de recursos específicos, e da possibilidade de promoção de autonomia, estímulo da participação ativa e orientação da escola como um todo para práticas inclusivas fundamentadas no diálogo, na colaboração e no reconhecimento da singularidade de cada aluno. Além disso, o AEE atua como mediador institucional, contribuindo para que professores regulares compreendam necessidades do estudante e adaptem suas práticas, garantindo que a inclusão não seja apenas formal, mas vivida cotidianamente nos diferentes espaços escolares.

Para finalizar a análise das questões subjetivas relacionadas a inclusão dos alunos com síndrome de down, o coordenador pedagógico foi questionado se a equipe demonstra atitudes inclusivas ou se há resistência ou barreiras atitudinais. O mesmo relata que:

“Nossa equipe é bastante dinâmica e não tem muita dificuldade em desenvolver a inclusão; os professores são conscientes de que é um direito do aluno. Resistência já conseguimos superar, embora alguns professores ainda tenham dificuldade por falta de formação adequada. Falta uma formação prática que prepare o professor para atender as demandas da escola. Buscamos ajuda da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Especial Inclusiva para orientações e procedimentos. A escola já avançou do período de exclusão, segregação e integração até a inclusão. Desejamos que os alunos com deficiência evoluam, tenham vida social e conquistas, assim como os outros alunos.” (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

O coordenador narra que a equipe demonstra atitudes inclusivas, engajamento e conscientização sobre direitos dos alunos com deficiência e que conjuntamente buscam suporte institucional para superar barreiras atitudinais e práticas.

No contexto da prática pedagógica, evidencia-se que atitudes inclusivas da equipe escolar constituem um elemento central para a efetivação da inclusão, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A postura acolhedora, a abertura ao diálogo e o engajamento docente refletem avanços importantes tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações sociais estabelecidas na escola, promovendo respeito, participação ativa e desenvolvimento socioemocional dos alunos com Síndrome de Down. Diante disso, a inclusão depende, sobretudo, de uma mudança de postura ética e relacional, na qual o estudante é reconhecido como sujeito de direitos, capacidades e potencialidades.

Apesar disso, persistem limitações atitudinais que decorrem, em grande parte, da falta de formação prática e de suporte institucional adequado. A ausência de capacitação contínua compromete a tradução dos princípios teóricos da inclusão em ações pedagógicas concretas, revelando a necessidade de investimento permanente em formação docente e orientação pedagógica. Como aponta Pletsch (2020), a inclusão exige profissionalização, reflexão crítica e acompanhamento sistemático, de modo que a escola consiga superar práticas segregadoras e avançar para uma atuação realmente comprometida com a diversidade.

A leitura dos dados também evidencia que a evolução histórica das práticas educativas da exclusão à segregação, da integração à inclusão, representa um processo de amadurecimento



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

institucional e cultural. Esse movimento é coerente com análises realizadas por Sassaki (1997), que descreve a inclusão como um processo gradual de transformação das atitudes, estruturas e práticas da escola. Assim, a consolidação de atitudes inclusivas não apenas reflete mudanças normativas, mas também a construção de novos modos de convivência e de reconhecimento das diferenças no ambiente escolar.

No sentido de entender como a instituição escolar intervém nas limitações atitudinais que persistem, foi questionado ao coordenador como a escola trabalha a sensibilização e formação sobre inclusão na comunidade escolar:

Buscamos sensibilizar os professores sobre o processo de inclusão. No começo havia resistência, mas com o tempo o processo ganhou força e hoje não há tanta resistência. Professores já têm conhecimento de que o aluno PCD deve estar incluído na sala regular, no AEE e com acompanhamento do professor de apoio. A formação recebida na universidade é muito teórica, e os professores sentem dificuldade em aplicar na prática. Mesmo assim, os professores estão sensibilizados e buscam informações por meios eletrônicos ou livros. A escola busca parcerias com a Semed, universidades e outras instituições para apoio e capacitação. (trecho da entrevista com o coordenador pedagógico).

Os relatos evidenciam que os professores demonstram sensibilidade e consciência quanto aos direitos dos alunos com deficiência, refletindo um avanço significativo na compreensão da



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

inclusão escolar. A escola, por sua vez, adota uma postura proativa, buscando apoio externo, parcerias e assessoramento técnico para fortalecer as práticas inclusivas, o que está em consonância com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Além disso, observa-se uma evolução cultural e histórica na instituição, marcada pela diminuição de resistências e pelo maior engajamento da equipe docente nas ações de inclusão, movimento alinhado à concepção de Sasaki (1997), que entende a inclusão como um processo contínuo de transformação institucional

Apesar desses avanços, persistem limitações na formação inicial e continuada dos docentes, o que impacta diretamente sua segurança e preparo para implementar práticas inclusivas de forma consistente no cotidiano escolar. Essa problemática dialoga com as reflexões de Tardif (2012), ao afirmar que o professor atua a partir de um conjunto de saberes construídos socialmente e nem sempre contemplados pela formação inicial, o que reforça a necessidade de processos formativos contínuos e contextualizados. Da mesma forma, Mantoan (2015) destaca que a formação docente precisa ir além da teoria normativa, permitindo que o professor compreenda a diversidade e produza práticas verdadeiramente inclusivas.

No que se refere à relação entre prática pedagógica e referencial teórico, evidencia-se que a sensibilização, aliada à formação continuada, constitui pilar essencial para a efetivação da inclusão, ampliando a compreensão docente sobre os direitos, especificidades e potencialidades dos alunos da educação especial. A articulação com universidades, instituições especializadas e equipes externas surge como estratégia valiosa para suprir lacunas da formação tradicional, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a atuação prática, perspectiva coerente com a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

defesa de Mantoan (2015) e sobre a centralidade do suporte institucional para o êxito da inclusão.

O avanço histórico e a redução da resistência às práticas inclusivas demonstram o amadurecimento institucional da escola, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor, participativo e comprometido com a diversidade. Mesmo diante de limitações na formação técnica, o empenho da equipe em buscar informações, materiais e estratégias revela um esforço contínuo para aprimorar a aprendizagem e a integração dos alunos com deficiência, reafirmando que a inclusão é um processo coletivo, progressivo e permanentemente em construção.

Para melhor compreender os aspectos subjetivos e sociais envolvidos nas interações da comunidade escolar, o Quadro 8 apresenta uma síntese das respostas dos participantes da pesquisa, destacando convergências, divergências e tensões percebidas, bem como a relação dessas percepções com os documentos institucionais da escola. A estrutura do quadro permite visualizar, de maneira organizada, como as práticas pedagógicas, a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as atitudes da equipe e as barreiras sociais influenciam a participação, o engajamento e o desenvolvimento socioemocional dos alunos com Síndrome de Down. Tal síntese oferece uma visão integrada das observações dos professores, do coordenador pedagógico e das normas institucionais, evidenciando pontos de concordância e desafios existentes no cotidiano escolar.

Categoria	Convergências	Divergências / Tensões	Síntese Interpretativa	Referencial Teórico
Percepção emocional do aluno	Professores do AEE observam emoções,	Professores da sala regular focam	Atenção às dimensões emocionais	Pletsch & Souza (2021); Mantoan



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

	ajustam atividades, utilizam dinâmicas lúdicas e corporais; reconhecem impacto de situações de vida	desempenho e participação; percepção mais cognitiva	permite ajustar intervenções, aumentar engajamento, autoestima e senso de pertencimento	(2006); Brasil (2008)
Participação nas atividades	Reconhecimento do potencial do aluno e capacidade de realizar tarefas	P1 enfatiza autonomia individual; P2 aponta limitações institucionais e estruturais	Participação depende de suporte pedagógico, adaptações curriculares e contexto da atividade	Gomes & Mendes (2010); Mantoan (2006); Orrú (2012)
Interação social	Aluno interage com colegas, coopera e recebe apoio; estratégias mediadas pelo AEE favorecem vínculos	Dificuldades de compreensão mútua e barreiras comunicativas; coordenador destaca conflitos e estigmas	Inclusão social não é garantida; depende do preparo da turma, mediação docente e cultura escolar	Vygotsky (1998); Orrú (2012); Pletsch (2020); Mantoan (2006)
Barreiras sociais / atitudinais	Todos reconhecem que existem desafios que impactam autoestima e participação	AEE 01 enfatiza bullying; AEE 02 inclui barreiras familiares e institucionais	Inclusão exige intervenção contínua, mediação, sensibilização de colegas e articulação com família	Mantoan (2006); Orrú (2012); Gomes & Mendes (2010)
Papel do AEE	Fortalece participação, autonomia e engajamento; integra família, professores e	P1 foca no aluno; P2 amplia análise para função institucional e articuladora	AEE atua como mediador, ampliando acesso ao currículo e	Brasil (2008); Mantoan (2006); Pletsch (2020); Mantoan



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

	gestão		garantindo inclusão plena	(2015)
Atitudes inclusivas da equipe	Equipe demonstra engajamento, abertura ao diálogo, conscientização sobre direitos	Persistem limitações por falta de formação prática e suporte institucional	A inclusão depende de postura ética, formação continuada e mobilização de todos os agentes	Brasil (2008); Sasaki (1997); Pletsch (2020); Mantoan (2015)
Sensibilização e formação	Professores buscam capacitação externa, parcerias e atualização	Formação inicial ainda muito teórica; necessidade de prática contextualizada	Formação contínua é fundamental para traduzir teoria em práticas inclusivas eficazes	Brasil (2008); Mantoan (2015); Tardif (2012); Sasaki (1997)

Fonte: A autora (2025)

A análise do Quadro 8 evidencia que a inclusão de alunos com Síndrome de Down depende de múltiplos fatores inter-relacionados, incluindo percepção emocional, participação em atividades, interação social, barreiras atitudinais e papel mediador do AEE. Observa-se que, embora haja avanços significativos nas atitudes inclusivas e na sensibilização da equipe, persistem desafios relacionados à formação docente, barreiras institucionais e resistência residual em alguns contextos. A interpretação integrada das respostas e da documentação institucional reforça a necessidade de estratégias contínuas de mediação, acompanhamento e articulação entre professores, coordenação e famílias, garantindo que a inclusão seja efetivamente vivenciada em todos os espaços escolares, promovendo autonomia, motivação e pertencimento do aluno.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

5. CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo investigar as condições de inclusão de alunos com síndrome de *Down* em uma escola pública da cidade de Cametá, Pará, nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa se concentrou em identificar as práticas docentes e as estratégias pedagógicas empregadas para promover a inclusão, levando em consideração a participação ativa dos alunos, as interações sociais e as condições estruturais da escola.

À luz dos objetivos propostos, os dados analisados permitem concluir que as práticas e estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias adotadas para a inclusão dos estudantes com Síndrome de *Down* na escola investigada se apresentam de forma incipiente, fragmentada e que além disso estão condicionadas às iniciativas individuais dos profissionais. Na percepção dos professores da sala regular, as tecnologias aparecem de modo indireto e pouco sistematizado, associadas a atividades lúdicas, interativas e em grupo, que favorecem a participação do aluno dentro de suas possibilidades, ainda que sem o suporte tecnológico adequado ou acompanhamento individual contínuo.

Esses achados contribuem academicamente ao ampliar o conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down, especialmente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Ao analisar o uso das tecnologias digitais e as estratégias pedagógicas empregadas, a pesquisa evidencia lacunas na sistematização das práticas docentes e nas condições estruturais da escola, oferecendo subsídios para futuros estudos sobre metodologias inclusivas. Além disso, fornece dados empíricos que podem fundamentar análises comparativas em outras regiões do Brasil, contribuindo para a produção científica na área da educação inclusiva



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e baseadas em evidências.

Já no âmbito do AEE, observa-se maior intencionalidade pedagógica no uso de recursos diversificados, porém com limitações significativas no acesso às tecnologias digitais, como computadores, *notebooks* e jogos educativos, o que leva, inclusive, à utilização de equipamentos pessoais por parte das docentes. Do ponto de vista da gestão escolar, representada neste estudo pelo coordenador pedagógico há o reconhecimento da importância das TDIs como ferramentas potencializadoras da aprendizagem e da inclusão, bem como o alinhamento às diretrizes legais e normativas; entretanto, ainda assim as proposições teóricas e legais não se efetivam na prática, somado a isto, as condições concretas de implementação são marcadas pela escassez de recursos materiais, insuficiência de formação continuada específica e ausência de políticas internas sistematizadas para o uso pedagógico das tecnologias na inclusão.

Assim, embora exista um esforço coletivo e um compromisso ético-pedagógico com a inclusão, as práticas mediadas por tecnologias ainda não se consolidam como estratégias estruturantes do processo inclusivo, permanecendo limitadas, desiguais e dependentes da proatividade docente, o que reforça a necessidade de investimentos institucionais, formação continuada e integração efetiva das TDIs ao projeto pedagógico da escola.

Por outro lado, os principais desafios enfrentados por docentes e pela coordenação pedagógica na efetivação de uma prática educativa inclusiva estão diretamente relacionados a fatores estruturais, formativos, organizacionais e institucionais. Do ponto de vista dos professores da sala regular, destaca-se a ausência ou insuficiência de profissionais de apoio, mesmo quando há reconhecimento da necessidade de acompanhamento individualizado, o que compromete a



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

participação plena do aluno e sobrecarrega o trabalho docente.

Soma-se a isso a carência de formação continuada específica para o atendimento de alunos com deficiência, especialmente no que se refere à compreensão das particularidades do desenvolvimento, à adaptação curricular e ao uso pedagógico de estratégias e recursos adequados, gerando insegurança e dificuldades na condução das práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula. Na perspectiva da coordenação pedagógica, os desafios concentram-se na limitação de recursos humanos e materiais, na dificuldade de transformar as diretrizes legais em ações concretas e sistemáticas, e na necessidade de maior articulação entre os diferentes setores da escola, incluindo sala regular, AEE e gestão.

Observa-se ainda a fragilidade de protocolos institucionais consolidados que orientem, de forma contínua e padronizada, as ações inclusivas, fazendo com que o processo dependa excessivamente da iniciativa individual de professores e especialistas. Além disso, a insuficiente integração das tecnologias digitais, aliada à falta de investimentos e ao apoio governamental restrito, limita a ampliação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e acessíveis. Assim, os desafios identificados revelam que a inclusão, embora reconhecida como princípio institucional, ainda enfrenta entraves significativos que dificultam sua efetivação plena, exigindo ações articuladas, investimento contínuo, formação docente e fortalecimento das políticas internas da escola.

No que se refere às dimensões subjetivas, sociais e institucionais do processo de inclusão evidencia que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva extrapola os limites da sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado, configurando-se como uma construção



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

cotidiana que envolve relações, atitudes, práticas pedagógicas e modos de convivência em todos os espaços escolares. Os dados revelam que a escola relata o reconhecimento do aluno com Síndrome de *Down* como sujeito de direitos, capaz de participar, interagir, aprender e construir vínculos afetivos, sobretudo quando encontra um ambiente acolhedor, mediado por professores sensíveis às suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais. Observa-se que a atenção às dimensões subjetivas relacionadas às emoções, autoestima, motivação e impacto de experiências de vida está presente nas práticas implementadas para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, sendo favorecida por práticas flexíveis, lúdicas, corporais e expressivas adotadas especialmente no âmbito do AEE.

Assim, socialmente, este estudo apresenta relevância ao promover maior conscientização sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down entre professores, famílias e comunidade escolar. Ao identificar barreiras atitudinais, episódios de preconceito e fragilidades na integração social dos alunos, a pesquisa aponta a necessidade de ações contínuas de sensibilização e mediação, reforçando a importância de práticas educativas que favoreçam o respeito à diversidade, a empatia e a construção de vínculos positivos. Dessa forma, os resultados do estudo podem servir como base para programas de formação e orientação que fortaleçam a convivência inclusiva, beneficiando diretamente o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

No entanto, os relatos também evidenciam que a inclusão ainda enfrenta desafios importantes, sobretudo no campo das relações sociais e das barreiras atitudinais. Episódios de preconceito, *bullying*, incompreensão entre pares e fragilidades na conscientização da comunidade escolar e das famílias demonstram que a convivência inclusiva não ocorre de forma espontânea,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

exigindo mediação constante, orientação pedagógica e ações sistemáticas de sensibilização. As percepções distintas entre professores e coordenação pedagógica reforçam que os conflitos e tensões sociais, muitas vezes invisíveis no cotidiano da sala de aula, demandam acompanhamento institucional contínuo e políticas de convivência que promovam respeito, empatia e valorização da diversidade.

Nesse contexto, o AEE se consolida como um eixo fundamental de mediação, não apenas no atendimento direto ao aluno, mas na articulação entre professores da sala regular, gestão escolar, famílias e comunidade, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da participação e do desenvolvimento global do estudante. Todavia, a efetividade desse trabalho ainda depende, em grande medida, do engajamento individual dos profissionais, evidenciando a necessidade de maior institucionalização das práticas inclusivas, investimento em formação continuada prática e ampliação do suporte pedagógico e estrutural.

Ainda assim, este estudo oferece subsídios práticos para a melhoria das políticas internas de inclusão da escola, apontando estratégias para otimizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a integração entre professores da sala regular e a gestão escolar, e o uso das tecnologias digitais de forma sistematizada. Ao identificar a necessidade de formação continuada docente e protocolos institucionais claros, a pesquisa contribui para a estruturação de práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes. Assim, a escola pode utilizar os achados para promover um ambiente inclusivo, acessível e acolhedor, fortalecendo o compromisso ético e pedagógico com a educação de todos os alunos.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar, embora em processo de consolidação, permanece



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

como um desafio permanente que exige compromisso coletivo, mudança de posturas, superação de barreiras atitudinais e fortalecimento de uma cultura escolar pautada no diálogo, na colaboração e no reconhecimento das singularidades. A construção de uma escola inclusiva implica compreender que a participação plena do aluno com Síndrome de *Down* não se garante apenas pelo acesso físico à escola, mas pela convivência intencionalmente mediada, pela valorização das dimensões socioemocionais e pela responsabilidade institucional em criar contextos acessíveis, humanos e equitativos para todos.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

6. REFERÊNCIAS

- Batista, I. G. (2019). Tecnologias digitais na educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Médio no município de Cametá (PA). Disponível em:
<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=537327&key=73ec0cd729235b>
- Beyer, H. O. (2013). A primeira condição: individualização do ensino. In H. O. Beyer, Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais (pp. 28–31). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_20
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília,



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

DF.

Brito, G. S., & Purificação, I. (2012). Educação e novas tecnologias: um (re)pensar [Livro eletrônico]. Curitiba, PR: Intersaberes.

Buckley, S., & Bird, G. (1998). Including children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(1), 5–13.

Cardoso, C. A., Ferreira, V. A., & Barbosa, F. C. G. (2020). (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), 38–46.

Carvalho, A. M. de A., Befi-Lopes, D. M., & Limongi, S. C. O. (2014). Extensão média do enunciado em crianças brasileiras: Estudo comparativo entre síndrome de Down, distúrbio específico de linguagem e desenvolvimento típico de linguagem. *CoDAS*, 26(3), 201–207.
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/201420140516>

Carvalho, R. E. (2006a). Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. In R. E. Carvalho, *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"* (pp. 64–74). Porto Alegre, RS: Mediação.

Chagas, R. E. da C., & Santos, S. R. R. (2015). Os desafios da formação docente para trabalhar alunos que apresentam deficiência intelectual [Trabalho de conclusão de curso, Igarapé-Açu-PA].

Damázio, M. F. M. (1997). Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED.

Del Cerro, M. M., & Troncoso, M. V. (2008). Síndrome de Down: Leitura e escrita. In L. de Demétrio, V. (2023, 10 de outubro). Carta na manga de Rebeca forçou Biles ao erro e vira



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

trunfo para Paris. UOL.

<https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olharolimpico/2023/10/10/como-carta-na->

Dias, A. C. E. (2016). Guia: Como elaborar uma revisão bibliográfica. INPE.

Down Syndrome Research and Practice, 7, 51–55.

Duarte, N. (2008). Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados.

Galery, A. D. (2011, fevereiro). O caso da EMEF Amorim Lima. Instituto Rodrigo Mendes, Projeto Diversa. <https://diversa.org.br>

Garcia, P. S. (2014). Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 9(23), 137–159.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (4ª ed.). Atlas.

Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, 16(3), 375–396.

Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores (J. S. Padilha, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Kenski, V. (2010). Tecnologias e o ensino presencial e à distância (9ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

Kenski, V. (2012). Tecnologias e ensino presencial e à distância. Campinas, SP: Papirus.

Klem, C. D. A. P. (2020). Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um E-Book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA (Dissertação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão).



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado de

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10164875

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). [Título completo a ser inserido].

Leal, E. J. M. (2011). Produção acadêmico-científica: A pesquisa e o ensaio [Recurso eletrônico].

Universidade do Vale do Itajaí.

Leite, S. C. (2002). Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

Lima, C. M. (2004). O processo de inclusão/exclusão na constituição subjetiva de crianças na creche (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

Lima, P. A., & Vieira, T. (2006). Educação inclusiva e igualdade social. Avercamp.

Lopes, M. C., & Veiga-Neto, A. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve, 20, 121–135.

Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. EPUD.

M. Correia (Org.), Síndrome de Down: Leitura e escrita. Porto Editora.

manga-de-rebeca-pressionou-biles-e-aquecedisputa-no-salto.htm

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 183–209). São Paulo, SP: Summus.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Summus Editorial.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Martins, J. (2008). [Título completo a ser inserido].

Marx, K. (2013). O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, 22, 93–110.

Mendonça, A. A. dos S. (2020). A educação inclusiva e as novas tecnologias (Trabalho apresentado no Congresso de Educação, CONEDU). Editora Realize.

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5946_28082020222210.pdf

Mészáros, I. (2011). Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo.

Mills, N. D. (1999). A educação da criança com Síndrome de Down. In J. S. Schwartzman et al. (Orgs.), Síndrome de Down (p. 25). Memnon.

Monte, C. A. do. (2025). Tecnologias digitais na Educação: Vantagens, desafios e estratégias para uma integração eficiente no contexto brasileiro. E-Acadêmica, 6(1), e0261600.

<https://doi.org/10.52076/eacad-v6i1.600>

Moreira, I. M. (2004). Diversidade na escola: Aspectos genéticos e considerações psicopedagógicas (2ª ed.). Editus.

Moreira, L. M., El-Hani, C. N., & Gusmão, F. A. F. (2000). A síndrome de Down e sua patogênese: Considerações sobre o determinismo genético. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22(2), 96–99.

Nagumo, M. (2014). [Título completo a ser inserido].



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

[nall.pdf](#)

Nascimento, R. P. do. (2009). Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Recuperado de

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa.

Nunes, S. L. (2014). Formação de professores para inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola. Cadernos PDE – Os desafios da Escola Paranaense na perspectiva do professor.

https://pde.pr.gov.br/sites/pde/arquivos_restritos/files/documento/2020-

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164–173.

Oliveira, J. S., & Moura, J. (2015). Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. *Revista de Ciências da Educação*, XVII(32), 73–95.

Oliveira, R. C. (2008). Adolescência, gravidez e maternidade: A percepção de si e a relação com o trabalho. *Saúde e Sociedade*, 17(4). <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n4/10.pdf>

Oliveira-Menegotto, L. M., Martini, F. O., & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: Discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 155–168.

Orrú, S. E. (2012). Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: Wak.

Pascoal, R. M. (2001). O computador na educação de portadores de Síndrome de Down, como



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

reforço no processo de aprendizagem (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).

Plaisance, E. (s.d.). Sobre inclusão: Do moralismo abstrato à ética real.

<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>

Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na Educação Especial Brasileira? Momento –

Diálogos em Educação, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

Pletsch, M. D., & Souza, F. F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes

políticas de educação especial brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em

Educação, 16(esp. 2), 1286–1306. <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp2.15126>

Reis, E. G. dos. (2023). O ensino de Ciências e da Matemática na perspectiva inclusiva: um estudo

de caso sobre o uso de tecnologia assistiva nos anos iniciais do ensino fundamental de uma

escola pública da rede municipal de Aracaju/SE (Dissertação de Mestrado, Universidade

Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE).

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2010). A educação

especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva. Brasília, DF:

Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

S. Paulo, Mercado, p. 6.

Santiago, F., et al. (1997). Síndrome de Down. Mogi das Cruzes.

<http://www.brazcubas.br/professores/sdamy/mubc02.html>

Sassaki, R. K. (1997). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. WVA.

Sassaki, R. K. (1997). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA.



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Schwartzman, J. S. (1999). Síndrome de Down (2ª ed.). Memnon: Mackenzie.

Selwyn, N. (2011). O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? Londres: Bloomsbury.

Disponível em:

https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_fi

Severino, A. J. (2013). Metodologia do trabalho científico [Livro eletrônico]. Cortez.

Siegfried, M. P. (Org.). (1993). Síndrome de Down: Guia para pais e educadores (L. H. Reily, Trad., 5ª ed.). Papirus.

Silva, A. M. (2012). Educação especial e inclusão escolar: Histórias e fundamentos (Série Inclusão Escolar). Intersaberes.

Silva, M., Carvalho, L., & Azevêdo, C. (2016). Material manipulável de geometria para estudantes cegos: reflexões de professores brailistas. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 5(9), 176–202.

Sodré, E. (2024, 21 de junho). Carro elétrico impõe desafio para indústria de pneus. *Folha de*

Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G., & Alper, S. (1999). A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In W. Stainback & S. Stainback (Orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 240–251). Porto Alegre, RS: Artmed.

Sun, I. Y., & Fernandes, F. D. M. (2014). Dificuldades de comunicação percebidas pelos pais de crianças com distúrbio do desenvolvimento. *CoDAS*, 26(4), 270–275.

http://www.scielo.br/pdf/codas/v26n4/pt_2317-1782-codas-26-04-00270.pdf

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Teixeira, D. S., Barreto, D. A. B., & Nunes, C. P. (2021). Educação especial e formação



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

docente: Alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado.

Holos, 37(2), 1–19. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12223>

Teixeira, E. C. A. (2010, 24 julho). Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações. Webartigos. Recuperado de <http://www.webartigos.com/articles/43328/1/EDUCACAO-E-NOVASTECNOLOGIAS-OPAPEL-DO-PROFESSOR-DIANTE-DESSE-CENARIO-DEINOVACOE/pagina1.html>

Teixeira, E. C. A. (2010, 24 julho). Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações. Webartigos. Recuperado de <http://www.webartigos.com/articles/43328/1/EDUCACAO-E-NOVASTECNOLOGIAS-OPAPEL-DO-PROFESSOR-DIANTE-DESSE-CENARIO-DEINOVACOE/pagina1.html>

Vieira Pinto, Á. (2005). O conceito de tecnologia (Vol. 1). São Paulo: Contraponto.

Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e linguagem (2ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997). Fundamentos de defectologia. In Obras completas (Tomo V). Pueblo y Educación.

Wishart, J. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome.

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso: Planejamento e métodos (2ª ed., D. Grassi, Trad.).

Site consultado:

<https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-amorim-lima-sao-paulo-sao-paulo-brasil/>



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista destinado a Professores da sala regular

Categoria Institucionais

1. Como a escola organiza o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular?
2. De que forma a gestão escolar e a coordenação pedagógica apoiam o trabalho docente com esse aluno?
3. Quais recursos institucionais (formação, materiais, equipe de apoio) estão disponíveis para favorecer a inclusão? Considera que são suficientes?

Categoria Pedagógicas

4. Quais estratégias de ensino você utiliza para favorecer a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down em sua turma?
5. Você realiza adaptações curriculares ou ajustes na avaliação? Como esse processo acontece?
6. Como você articula seu trabalho com o AEE ou com outros profissionais da escola?
7. Como você utiliza recursos tecnológicos em suas atividades para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down na sala de aula?

Categoria Subjetivas e Sociais

8. Como você percebe a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da turma?
9. Como os colegas interagem com esse aluno? Há situações de apoio, cooperação ou dificuldades?
10. Quais desafios subjetivos ou sociais você identifica no cotidiano (atitudes, preconceitos, barreiras de convivência)?



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista destinado a Coordenador Pedagógico

Categoria Institucionais

1. Como a escola estrutura suas ações institucionais para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down?
2. Quais políticas, diretrizes ou documentos norteiam esse processo?
3. A escola dispõe de recursos humanos e materiais adequados para garantir a inclusão? O que ainda falta?

Categoria Pedagógicas

4. Como você orienta e acompanha o trabalho dos professores da sala regular com alunos com Síndrome de Down?
5. De que maneira ocorre a articulação entre sala regular, AEE e gestão escolar?
6. Como são planejadas as adaptações curriculares e as avaliações desses alunos?
7. Como a escola orienta e apoia o uso de tecnologias pelos professores para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down?

Categoria Subjetivas e Sociais

8. Como você percebe as relações sociais do aluno com Síndrome de Down dentro da escola?
9. A equipe demonstra atitudes inclusivas? Há resistência ou barreiras atitudinais?
10. Como a escola trabalha a sensibilização e formação sobre inclusão na comunidade escolar?



AGTU – UNIVERSITY

6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827

Telephone No.: +1 (407) 738-9203

Mail: contact@agtu.net

Website: agtu.us

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista destinado a Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1. Como o AEE é organizado na escola para atender alunos com Síndrome de Down?
2. Há articulação institucional entre o AEE, a sala regular e a gestão escolar? Como ela acontece?
3. Quais recursos e equipamentos o AEE oferece? Eles atendem às necessidades do aluno?

Categoria Pedagógicas

4. Quais práticas e recursos você utiliza no AEE para apoiar o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down?
5. Como você acompanha o processo de aprendizagem na sala regular e contribui para adaptações curriculares?
6. Como ocorre o planejamento conjunto com os professores do ensino regular? De que forma você aplica estratégias mediadas por tecnologia para apoiar o aprendizado de alunos com Síndrome de Down no AEE?

Categoria Subjetivas e Sociais

7. Como você percebe as necessidades subjetivas (emoções, autoestima, motivação) do aluno com Síndrome de Down?
8. Existem barreiras sociais ou atitudes que dificultam sua inclusão?
9. De que modo o trabalho do AEE contribui para fortalecer sua participação e autonomia na escola?