



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS – FAECS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROBERTA DIAS SOARES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA EM ABAETETUBA-PA**

ABAETETUBA-PA

2025

ROBERTA DIAS SOARES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA EM ABAETETUBA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Pará, como requisito para
obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rafaele Habib Souza
Aquime.

ABAETETUBA-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676d Soares, Roberta Dias.
 Desafios e possibilidades no processo de inclusão educacional
 de alunos com Síndrome de Down : um estudo de caso em uma
 escola pública em Abaetetuba-PA / Roberta Dias Soares. — 2025.
 66 f. : il. color.

 Orientador(a): Profª. Dra. Rafaela Habib Souza Aquino
 Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
 Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia,
 Abaetetuba, 2025.

 1. Educação Especial e Inclusiva. 2. Síndrome de Down. 3.
 Estudo de Caso. 4. Formação de Professores. 5. Trabalho
 Colaborativo. I. Título.

CDD 371.9

ROBERTA DIAS SOARES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA EM ABAETETUBA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Pará, como requisito para
obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rafaele Habib Souza
Aquime.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **RAFAELE HABIB SOUZA AQUIME**
Data: 22/07/2025 15:57:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Rafaele Habib Souza Aquime Orientadora (UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA KARINA BARBOSA MENDES**
Data: 23/07/2025 10:47:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sandra Karina Barbosa Mendes (UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES**
Data: 23/07/2025 10:01:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Geise do Socorro Lima Gomes (UFPA)

Conceito: EXCELENTE

Data de Aprovação: 02/05/2025

ABAETETUBA-PA

2025

Dedico a Deus.

À minha família, em especial à minha mãe,
Maria, e ao meu pai, José.

Aos meus irmãos, Jaqueline e José Roberto (*in
memoriam*).

Ao meu esposo, Eladio, e minha filha, Mikaelly.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu eterno alicerce, agradeço pela força concedida nos momentos de fraqueza, pela esperança renovada a cada desafio e pelas bênçãos que permitiram a realização deste sonho.

À minha família, expresso minha eterna gratidão. À minha mãe, Maria Nery, e ao meu pai, José Viegas, agradeço pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo e pelo exemplo de dedicação e coragem que sempre me inspiraram a seguir adiante. Aos meus irmãos, Jaqueline Barbosa e José Roberto Barbosa (*in memoriam*), agradeço pelo apoio constante e pela motivação que sempre me transmitiram, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo, Eladio Soares, registro meu agradecimento especial pela compreensão diante das minhas ausências, pelo companheirismo nas horas de cansaço e pela força silenciosa que sempre me impulsionou a não desistir.

À minha filha, Mikaelly Dias, minha eterna fonte de amor e inspiração, agradeço pela paciência, pelo carinho e pelo incentivo constante que me deram forças para seguir com determinação.

À Professora Doutora Rafaela Aquime, sou profundamente grata pela dedicação, pelo empenho e pela orientação cuidadosa, que foram essenciais para a construção e a finalização desta pesquisa. Sua sabedoria e incentivo foram fundamentais para que este trabalho pudesse se tornar realidade.

À equipe de professores da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Abaetetuba, que, com suas contribuições, parcerias e palavras de apoio, fizeram desta caminhada acadêmica uma trajetória mais rica e significativa, deixo o meu sincero agradecimento.

À banca examinadora, agradeço pela valiosa contribuição na avaliação deste trabalho, pelas considerações construtivas e pelo olhar atento que enriqueceram ainda mais esta pesquisa.

À UFPA, campus Abaetetuba, destaco minha eterna gratidão pela oportunidade de formação acadêmica e pelo compromisso com a educação pública de qualidade.

À FAECS, manifesto minha gratidão pelo conhecimento compartilhado e pelo incentivo constante à formação crítica e humanizada.

“A inclusão não é a negação da diferença, mas a afirmação de que ela é constitutiva do ser humano” (Rosita Edler Carvalho)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down (SD) na educação pública, analisando os desafios, estratégias e práticas pedagógicas que favorecem a efetivação de uma educação especial e inclusiva. A metodologia adotada foi qualitativa e exploratória. Nesse sentido, utilizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada como ferramentas metodológicas para o estudo de caso envolvendo um aluno com SD do 4º ano do ensino fundamental. Os resultados mostram que, embora existam políticas de inclusão, ainda existem desafios a serem enfrentados relacionados à formação docente, adaptação curricular e trabalho colaborativo, como apontado por Mantoan (2006) e Stainback e Stainback (1999). Além disso, mostra que a mediação pedagógica e a interação social desempenham um papel central nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Esse aspecto corrobora a perspectiva de Vygotsky (2007), que destaca a importância do outro na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as situações de interação entre o aluno com SD e seus colegas, intencionalmente mediadas pelos professores, mostraram-se fundamentais para a promoção de avanços na autonomia, comunicação e participação nas atividades escolares. Os resultados alcançados, analisados à luz da análise de conteúdo, indicam que, embora existam barreiras institucionais e atitudinais, também existem práticas inclusivas em construção que favorecem a aprendizagem e a participação dos alunos. Além disso, a pesquisa revelou a relevância do trabalho colaborativo entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da necessidade de um planejamento pedagógico que adote princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DU). Destacou-se, ainda, a importância da formação inicial e continuada dos profissionais como fator crucial para o fortalecimento das práticas inclusivas e transformadoras das concepções sobre a diversidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Síndrome de Down. Estudo de caso. Formação de professores. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of school inclusion of students with Down Syndrome (DS) in public education, examining the challenges, the strategies, and the pedagogical practices that promote the realization of special and inclusive education. The adopted methodology was qualitative and exploratory in nature. In this sense participant observation and semi-structured interviews were employed as methodological tools for the case study involving a student with DS in the 4th year of elementary school. The results showed that, although there is a legal framework and public educational policies which regulate inclusion in the educational system, challenges still exist related to teacher training, curriculum accessibility, and collaborative work, as pointed out by Mantoan (2006) and Stainback and Stainback (1999). Moreover, this study also highlights that pedagogical mediation and social interaction play a central role in the development and learning processes of students with disabilities. This aspect corroborates Vygotsky's (2007) perspective on the importance of the "other" in the construction of knowledge. From this perspective, the interactions between the student with DS and their classmates, intentionally mediated by the teachers, proved fundamental for promoting advances in autonomy, communication, and participation in school activities. The results, analyzed through content analysis, indicate that, although there are institutional and attitudinal barriers, there are also inclusive practices under development that foster student learning and participation. Furthermore, the research revealed the relevance of collaborative work between regular education and the Specialized Educational Service (SES), as well as the need for pedagogical planning based on the principles of Universal Design for Learning (UDL). It also highlighted the importance of initial and continuing training for professionals as a crucial factor for strengthening inclusive practices and transforming conceptions of diversity within the school environment.

Keywords: Special and Inclusive Education. Down Syndrome. Case Study. Teacher Training. Collaborative Work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Síndrome de Down do Sexo Feminino com Trissomia Simples.....	18
FIGURA 2 - Os Movimentos de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	20

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Descrição dos Participantes das Entrevistas	32
QUADRO 2 - As Categorias e Subcategorias de Análise	34

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAST - Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCD – Pessoa Com Deficiência

PEI - Plano Educacional Individualizado

PPP - Projeto Político Pedagógico

SD - Síndrome de Down

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A SD E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	17
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS E O DUA.....	20
2.3 O AEE E O PEI NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SD	26
2.4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	29
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 CAMPO DE PESQUISA	34
3.2 PARTICIPANTES DA ENTREVISTA	34
3.3 DESCRIÇÃO DO ALUNO COM SD	35
3.4 DESCRIÇÃO DA TURMA	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	36
4.1 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR	37
4.1.1 Barreiras Estruturais e Pedagógicas	37
4.1.2 Formação Docente	38
4.1.3 Barreiras Institucionais e Atitudinais	40
4.2 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	41
4.2.1 Adaptações Curriculares	41
4.2.2 Uso de Recursos Pedagógicos Inclusivos.....	43
4.2.3 Ensino Colaborativo	44
4.3. O PAPEL DO AEE E DO PEI.....	45
4.3.1 Contribuições do AEE no Processo de Aprendizagem.....	45
4.3.2 Planejamento e Implementação do PEI.....	47
4.3.3 Articulação Entre Ensino Regular e AEE.....	48
4.4 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DUA	49
4.4.1 Materiais Adaptados e Acessibilidade	49
4.5 FORMAÇÃO DOCENTE	50
4.5.1 Formações Inicial e Continuada.....	50
4.5.2 Percepção Docente Sobre a Inclusão.....	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é uma visão de mundo fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, que valoriza a diversidade e busca garantir a todas as pessoas o acesso, a participação e a equidade no convívio social e educacional. No contexto escolar, a inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, mas também à promoção de um ambiente que respeite suas singularidades e possibilite sua plena participação no processo de ensino-aprendizagem.

Desde a década de 1990, a inclusão escolar tem sido pauta de discussões e avanços significativos impulsionados por documentos, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Quanto a esses documentos, ambas as leis reconhecem a escola como um espaço indispensável para a inclusão social. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a importância da inserção de alunos com deficiência no ensino regular, garantindo-lhes um atendimento especializado e adequado.

Segundo Cunha (2017), para que a instituição de ensino atenda aos propósitos da inclusão, é imprescindível que ela promova a adequação e a organização necessárias para contemplar a diversidade de seus alunos. Além disso, é fundamental que ofereça condições essenciais de trabalho aos professores, bem como incentive e viabilize a formação continuada desses profissionais.

Entretanto, como apontam Glat e Pletsch (2011), a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta significativos desafios, tanto no âmbito estrutural quanto no pedagógico. Nesse sentido, torna-se urgente a reformulação dos currículos escolares e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, de modo a assegurar o pleno atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dentre as condições que demandam maior atenção no contexto da educação inclusiva, a Síndrome de Down (SD) se destaca em razão das especificidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e motor dos indivíduos. Crianças com essa condição podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem e na socialização, o que exige a utilização de metodologias inclusivas, bem como a construção de um ambiente educacional que respeite seu ritmo de desenvolvimento e valorize suas potencialidades (Fernandes, 2012).

Nesse sentido, a adaptação curricular e a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas constituem elementos fundamentais para assegurar a efetiva inclusão dos alunos com SD. Tais práticas devem estar orientadas pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõem a criação de currículos e práticas educacionais flexíveis desde o início, de modo a atender à diversidade de todos os alunos, e não apenas daqueles com necessidades específicas. Assim, no contexto da inclusão, o ambiente escolar, o currículo e as estratégias pedagógicas já devem estar previamente organizados para contemplar diferentes formas de aprender, eliminando barreiras e favorecendo a participação plena de todos.

No entanto, a efetivação dessas práticas ainda encontra desafios no cotidiano escolar. Muitos professores enfrentam dificuldades na implementação de propostas inclusivas, seja pela limitada formação inicial e continuada alinhadas a inclusão, seja pelos restritos recursos didáticos acessíveis. Como ressalta Mantoan (2003), a inclusão escolar só se concretizará de maneira efetiva a partir do compromisso institucional em construir um currículo que, desde sua concepção, seja pensado para atender à diversidade de todos os alunos, garantido o acesso a uma educação de qualidade.

A educação inclusiva deve ser vista não apenas como uma prática pedagógica, mas como um compromisso social. Segundo Libâneo (2013), a educação é um fenômeno social. Portanto, é socialmente determinada. Estabelecer a relação entre educação e sociedade é considerar as demandas sociais do meio no espaço educacional, de forma a não separar ou privilegiar interesses, mas englobar as realidades dos diferentes sujeitos entendendo sua importância e sua história.

Assim, a escolha do tema desenvolveu-se a partir de uma experiência pessoal com uma criança com SD que apresentou dificuldades no processo de inclusão educacional ao ingressar em uma escola pública regular. Este estudo apresenta relevância social, pois pode contribuir para a conscientização da sociedade sobre a importância de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Ademais, no plano acadêmico é importante diante da necessidade de ampliar o conhecimento a respeito da temática, além de contribuir para discussões acadêmicas sobre a formação inicial e continuada de educadores.

No presente trabalho, realizou-se uma análise sobre os desafios e as possibilidades no processo de inclusão educacional de alunos com SD em uma escola pública do município de Abaetetuba-Pará. Por meio da revisão da literatura e da apresentação de dados relevantes, buscou-se contribuir para a compreensão da SD como um aspecto da diversidade humana.

Nesse sentido, Esta pesquisa se orienta a partir do seguinte problema, como ocorre o acompanhamento pedagógico de estudantes com SD em uma escola pública no município de

Abaetetuba-PA, considerando os desafios e as possibilidades no âmbito da educação especial e inclusiva?

Para abordar essa questão, delimitamos como objetivo geral, compreender o processo de inclusão escolar de alunos com SD no ensino público, analisando os desafios, as práticas pedagógicas que favorecem a efetivação de uma educação inclusiva. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) analisar as principais estratégias e desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com SD; b) investigar os recursos pedagógicos adaptados utilizados na sala de aula, bem como as possibilidades que favorecem a aprendizagem desses estudantes; c) investigar as ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano de Ensino Individualizado (PEI), envolvendo escola e família; d) analisar a contribuição da formação inicial e continuada dos professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com o intuito de alcançar tais objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso com um aluno com SD do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública localizada no município de Abaetetuba-PA. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a realidade escolar de forma aprofundada. Como procedimentos metodológicos utilizamos a observação participante e entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram a coleta de informações relevantes para a análise.

A estrutura deste trabalho foi organizada de maneira a oferecer uma visão abrangente sobre a inclusão escolar de alunos com SD. Inicialmente, será apresentado o referencial teórico que aborda, primeiramente, as principais características da SD e suas necessidades educacionais específicas. Em seguida, será discutido o conceito de educação inclusiva, seus princípios e práticas fundamentais. Também será tratado o papel do AEE e do PEI no processo de apoio pedagógico. Ademais, será explorada a importância dos recursos pedagógicos adaptados e da aplicação do DUA na promoção da acessibilidade e da participação de todos. Por fim, será analisada a importância da formação inicial e continuada para a inclusão de alunos com SD.

Posteriormente, na seção seguinte, será abordado o delineamento metodológico adotado na pesquisa, incluindo detalhes sobre o contexto do estudo de caso. Na seção sobre as análises dos resultados, discute-se sobre a ênfase nas práticas pedagógicas observadas, nas percepções dos envolvidos no processo e na importância do envolvimento familiar no acompanhamento pedagógico. Ao final, as considerações finais apresentam os principais aprendizados e indicação de pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A SD E OS DESAFIOS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Em um contexto histórico, a SD foi primeiramente constatada pelo geneticista Jérôme Lejeune, em 1958, em um contexto no qual identificou a presença de um cromossomo extra no par 21. Anteriormente, em 1866, o médico britânico John Langdon Down já havia realizado uma descrição em que identificava certas diferenciações entre pessoas com deficiências, comparando-as com traços semelhantes ao povo mongol (Werneck, 1992), o que explica o fato de pessoas com a SD serem conhecidos, pejorativamente, como “mongolóides” ou associadas ao mongolismo. De acordo com Pueschel (1998, p. 49):

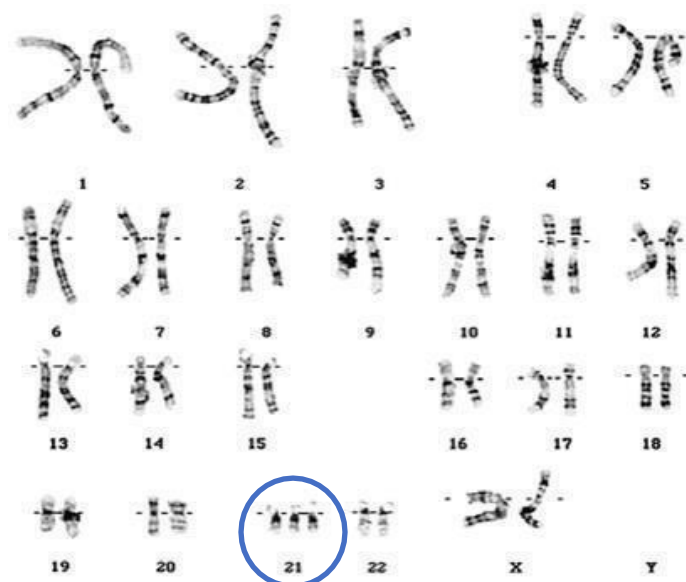
Chamar a pessoa com Síndrome de Down de mongoloide não é apenas um insulto degradante à criança, mas é também uma descrição incorreta da pessoa, que embora portadora de uma deficiência mental, é antes de mais nada um ser humano capaz de aprender e de participar em sociedade.

As descrições de Down não tinham comprovações científicas, mas Lejeune, ao constatar a anomalia cromossômica, a nomeou como “Síndrome de Down” em homenagem às descrições realizadas anteriormente por John Down (Duarte, 2022).

A SD, por sua vez, trata-se de uma alteração na constituição cromossômica em que, ao invés de 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, apresentam 47, ou seja, um cromossomo a mais em relação às pessoas que não possuem a síndrome. A SD também é conhecida como Trissomia do 21, justamente em decorrência do cromossomo extra estar no par 21, podendo ocorrer por Trissomia Simples ou Livre, Translocação ou Mosaicismo (Brasil, 2013).

A Trissomia Simples ou Livre (Figura 1) ocorre em cerca de 96% dos casos de SD, e se caracteriza pela simples presença de um cromossomo no par 21, formada no momento da meiose (divisão celular que ocorre na formação dos gametas, reduzindo o número de cromossomos à metade). Dessa forma, à medida que o feto se desenvolve, todas as células assumem um cromossomo 21 extra (Silva; Kleinhans, 2006).

Figura 1 – Síndrome de Down do sexo feminino com Trissomia Simples



Fonte: Brasil (2013)

A prevalência da SD é aproximadamente de 1 em cada 700 nascimentos, e a trissomia pode ser identificada ainda na formação do feto, por meio de exames, como “[...] teste do vilocoreal (a partir da 8ª e 10ª semana de gestação), aminiocentese (a partir da 14ª semana de gestação), ultrassom (a partir da metade da gravidez)” (Rodrigues, 2015, p. 22). O diagnóstico clínico também pode ser realizado nas primeiras horas de vida da criança pelas suas características físicas (fenotípicas) e, posteriormente, confirmado por análises citogenéticas do cariótipo de células em metáfase.

As pessoas com SD podem apresentar algumas características, como hipotonia, baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo, mãos pequenas e largas com prega palmar única, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, nariz pequeno com base nasal achatada. Entretanto, nem todas as pessoas com SD apresentam estes fenótipos, a deficiência intelectual é a única característica presente em todos os casos (Pueschel, 1998, p. 45).

O desenvolvimento das crianças com SD pode ser impactado em diversas áreas, pois o sistema nervoso apresenta anormalidades estruturais e funcionais. Estudos realizados por neurologistas concluíram existir uma lesão difusa, acompanhada de um funcionamento elétrico peculiar no desenvolvimento cognitivo da SD, acarretando o comprometimento das habilidades de análise, síntese e fala. Além disso, indivíduos com SD apresentam dificuldades em selecionar e direcionar um estímulo devido à fadiga das conexões neuronais (Joaquim, 2006).

Segundo Bissoto (2005), a ação educacional adotada com crianças com SD precisa considerar, primeiramente, que existem necessidades educacionais próprias, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas em seu processo de aquisição de aprendizagem. Nesse contexto,

Alves (2011, p. 41) afirma que “é necessário o uso de recursos e estratégias que favoreçam a comunicação, o desenvolvimento da autonomia, a interação social e a construção do conhecimento de maneira significativa”. Atividades baseadas em estímulos visuais, a utilização de materiais concretos, o reforço positivo e o ensino estruturado podem potencializar o processo de aprendizagem dos alunos com SD.

No campo da escolarização, a inclusão de alunos com SD no ensino regular é um direito assegurado pela legislação educacional brasileira, e constitui um importante avanço na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme aponta Martinez (2005), embora tenham ocorrido progressos significativos, ainda persistem inúmeros desafios que comprometem a efetiva participação desses estudantes no ambiente escolar. Essas dificuldades estão associadas a barreiras atitudinais, entendidas como preconceitos, estereótipos e resistência de alguns membros da comunidade escolar em aceitar a diversidade, bem como a obstáculos pedagógicos, estruturais e à insuficiente capacitação dos professores. Compreender essas barreiras é fundamental para a elaboração de estratégias que promovam uma inclusão verdadeiramente significativa.

A presença de alunos com SD no ensino regular demanda um olhar atento às necessidades específicas de aprendizagem. Contudo, Werneck (1992) destaca que um dos principais obstáculos encontrados é a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos docentes, por não terem recebido formação inicial ou continuada voltada para a educação inclusiva, sentem-se inseguros quanto às estratégias mais eficazes para apoiar o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes (Ghedin, 2006).

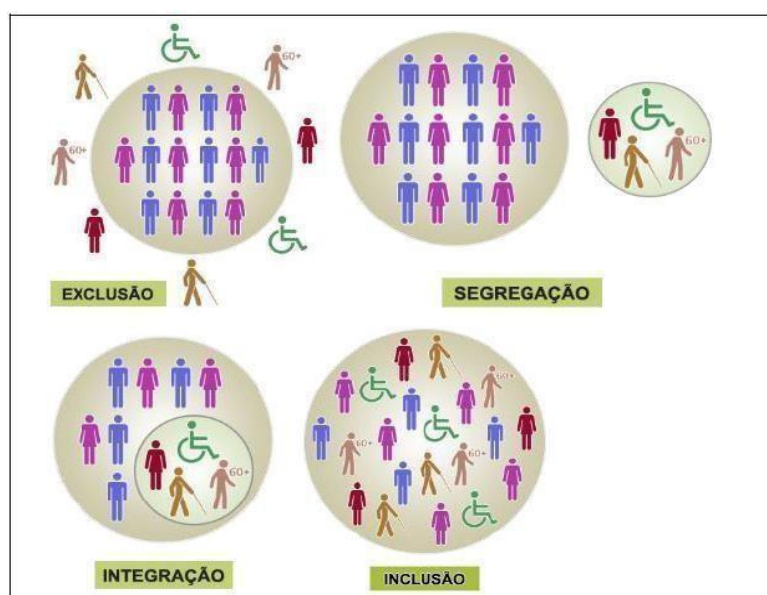
Além da formação, a resistência de alguns profissionais e gestores escolares à inclusão, também constitui uma barreira importante. Em algumas situações, prevalecem a percepção equivocada de que alunos com deficiência, como os com SD, não seriam capazes de acompanhar o currículo escolar, o que reforça práticas de exclusão, ainda que sutis. Outro desafio recorrente é a falta de profissionais de apoio, auxiliares ou professores do AEE, que poderiam colaborar no planejamento e na execução de atividades pedagógicas inclusivas (Duarte, 2022). Por outro lado, quando esses profissionais estão presentes, nem sempre se efetiva um trabalho colaborativo entre eles, embora isso facilitasse a participação ativa dos alunos público da educação especial.

Partindo dessa compreensão sobre as particularidades dos alunos com SD, torna-se imprescindível refletir sobre o conceito mais amplo de educação inclusiva e seus princípios fundamentais.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS E O DUA

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino voltada para atender sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passou por diversas transformações ao longo da história. Segundo Sassaki (1997), no Brasil, a educação especial caminhou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão, cujos processos estão exemplificados a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Os Movimentos de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: Adaptado de Novaes (2014)

O período segregacionista se caracterizou pela marginalização da pessoa com dificuldades de aprendizagem, de qualquer origem. Segundo Mittler (2003), o modelo de integração é um contrassenso entre as literaturas que discutem a educação especial na perspectiva inclusiva em decorrência de sua função histórica, que deu a oportunidade de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas, ao mesmo tempo, não forneceu os mecanismos e instrumentos para que esses alunos, de fato, aprendessem e acompanhassem o desenvolvimento escolar. Pelo contrário, buscaram mecanismos que inseriam esses alunos nas escolas em classes especiais (Freitas, 2006).

Assim, a integração apregoa a adaptação da Pessoa Com Deficiência (PCD) ao sistema educacional implantado. Ou seja, a escola como instituição educacional se eximia das responsabilidades sobre a educação da criança com PCD, a qual atribui ao próprio aluno o compromisso em se adaptar ao sistema ofertado (Glat; Blanco, 2007).

A partir da década de 1990, as normativas políticas de inclusão educacional foram se ampliando, sendo a Declaração de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) marcos importantes nesse processo.

O Brasil, um dos países signatários de tais tratados, trouxe o entendimento sobre inclusão educacional em seus documentos jurídicos, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os quais preveem o direito de todos os alunos à escolarização no ensino regular, buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem.

De acordo com a LDB, Lei nº 9394/1996, sobre a educação especial, no art. 59, os sistemas de ensino devem assegurar:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, s.p.).

A partir das normativas citadas, a educação especial na perspectiva da inclusão considera a escola como espaço para todos e construída com todos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), essa educação é “entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos” (Brasil, 1998, p. 41). Logo, entende-se por ela como uma educação mais igualitária, com vias para uma educação que considere a diversidade do aprender.

Nessa perspectiva, corroboramos com a definição dada por Rodrigues (2015, p.13) acerca do que é a inclusão:

Antes de tudo, é atitude. Assim sendo, não pode ser imposta, é construída a partir da interiorização, da aceitação, da ação colaborativa e da convivência com as diferenças. É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, partilhando e acolhendo todas as pessoas sem exceção. Inclusão no respeito à diversidade [...] dos que representam um grupo, vítima de opressão ou discriminação por qualquer motivo. A escola deve ser o reflexo da vida da sociedade e, como tal, deve viver a experiência de conviver com as diferenças. [...] Viver a experiência de conviver com as diferenças é possibilitar os alunos a desenvolverem-se de acordo com as suas condições, ritmos e necessidades

de aprendizagem.

Stainback e Stainback (1999) defendem, assim, que a educação inclusiva deve ser fundamentada no princípio de que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm o direito de aprender juntas no mesmo ambiente escolar, com equiparação de oportunidades e eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais.

Portanto, a educação inclusiva rompe com o modelo que historicamente segregava os estudantes com deficiência e propõe uma transformação no sistema educacional. Mendes (2002) afirma que a educação inclusiva defende que a escola, como espaço social e formativo, deve estar preparada, desde sua concepção, para atender às diversidades, reduzindo ao máximo a necessidade de adaptações específicas e pontuais.

Nesse contexto, o DUA surge como uma proposta para consolidar esse paradigma, pois é proposto que o planejamento educacional seja pensado desde o início para atender a um amplo espectro de estudantes, contemplando diferentes formas de representação, expressão e engajamento no processo de ensino- aprendizagem. Assim, as barreiras para a participação e o sucesso de alunos com deficiência, como aqueles com SD, são minimizadas antes mesmo de se manifestarem (Tunes, 2003).

Os princípios da educação inclusiva exigem uma mudança de mentalidade, já que não se trata de modificar o aluno para que ele se encaixe na escola, mas de transformar a escola para que ela acolha e promova o desenvolvimento de todos os seus alunos. Esse modelo implica compromisso político, pedagógico e ético com a inclusão, e exige ações planejadas de forma sistemática e contínua. Em outras palavras, a educação especial não deve ser paralela ou substitutiva à educação regular, mas complementar, atuando como suporte para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ensino comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atesta que

[...] a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades (Brasil, 2008, p.6).

Não se trata, portanto, de criar um sistema educacional separado, mas de garantir que todos possam aprender juntos, compartilhando os mesmos espaços, conteúdos e objetivos educacionais. Os recursos pedagógicos adaptados consistem em materiais e estratégias modificadas ou criadas. Esses podem incluir, entre outros exemplos, materiais em braile, jogos

pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, livros com pictogramas¹, softwares educativos adaptados, recursos táteis e ajustes nas atividades escritas ou orais (Brasil, 2008).

A utilização desses recursos contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos ao reconhecer que as barreiras para a aprendizagem não estão nos alunos, mas na organização do ensino. Como afirmam Sassaki (2005) e Ainscow (2009), as barreiras à participação e à aprendizagem não são inerentes ao aluno, mas ao modo como o ensino é planejado e executado.

É importante ressaltar que a adaptação de recursos não significa simplificar conteúdos, mas sim diversificar as formas de acesso e de expressão da aprendizagem, respeitando o currículo e garantindo altos padrões de expectativas para todos os estudantes. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas planejadas desde o início para contemplar a diversidade, evitando soluções improvisadas e garantindo uma participação efetiva de todos.

Nesse contexto, destaca-se o DUA, um conceito que emergiu a partir das pesquisas do Center for Applied Special Technology (CAST), fundado em 1984, nos Estados Unidos. O DUA foi formalizado na década de 1990 como uma proposta pedagógica inspirada na ideia de Desenho Universal, inicialmente aplicada à arquitetura e engenharia, com o objetivo de criar ambientes e produtos acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas características ou habilidades (CAST, 2018). Adaptado à educação, o DUA propõe que o planejamento pedagógico contemple, desde sua concepção, a diversidade de perfis dos alunos, promovendo múltiplas formas de acesso ao conteúdo, expressão do conhecimento e engajamento.

Assim, o DUA pode ser definido como um conjunto de princípios que orientam o desenvolvimento de currículos flexíveis e inclusivos, eliminando barreiras à aprendizagem e promovendo a participação efetiva de todos os estudantes (CAST, 2018). Conforme apontam Rose e Meyer (2002), o DUA propõe que as estratégias pedagógicas sejam inclusivas desde a concepção, permitindo múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, evitando adaptações tardias que muitas vezes marginalizam ou isolam os alunos com necessidades educacionais específicas.

A presença de recursos pedagógicos adaptados no ambiente escolar é, portanto, indispensável para a efetivação do direito à educação inclusiva. Segundo Mittler (2003), a inclusão eficaz depende de uma mudança de paradigma educacional que avance para o desenvolvimento de práticas centradas na flexibilidade e no respeito às diferenças.

¹ Pictogramas são símbolos gráficos que representam objetos, conceitos ou ideias por meio de desenhos simplificados. Eles são utilizados para transmitir informações de forma rápida e eficiente em diversas áreas, como comunicação visual, sinalização e *design* gráfico.

A implementação do DUA no ambiente escolar exige mais do que conhecimento teórico; é preciso colocar em prática estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social. As práticas pedagógicas fundamentadas no DUA segue três princípios básicos definidos pelo CAST, oferecer múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento.

No que se refere às múltiplas formas de representação, é fundamental o uso de recursos visuais, como diagramas, mapas conceituais, imagens ilustrativas e vídeos curtos, que facilitam a compreensão de conteúdos abstratos, muitas vezes desafiadores para esses alunos. Conforme Vygotsky (2007), o aprendizado se amplia quando o estudante interage com ferramentas mediadoras que tornam o conteúdo mais acessível, o que reforça a importância de recursos visuais na construção do conhecimento. Além disso, textos acessíveis, elaborados com linguagem clara, frases curtas e vocabulário simples, bem como o uso de pictogramas, favorecem a autonomia na leitura e a compreensão das informações.

Um destaque fundamental dentro dessa dimensão é a tecnologia assistiva, um conceito que abrange uma ampla gama de recursos, serviços e dispositivos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência (Alves, 2010). As tecnologias assistivas podem incluir desde softwares de leitura de tela e audiobooks, até pranchas de comunicação alternativa e aplicativos educativos acessíveis. Conforme o Comitê de Tecnologias Assistivas do MEC (Brasil, 2009), tais recursos são essenciais para assegurar a autonomia e participação dos alunos, ampliando significativamente as possibilidades de acesso ao currículo e favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos.

Em relação às múltiplas formas de ação e expressão, a diversificação das formas de avaliação é uma estratégia indispensável. Em vez de restringir o desempenho dos alunos às provas escritas tradicionais, é possível valorizar outras formas de demonstrar o aprendizado, como desenhos, maquetes, dramatizações e apresentações orais. De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), a oferta de diferentes meios para os estudantes expressarem seus conhecimentos amplia a participação e possibilita que todos sejam avaliados de forma justa e significativa. Do mesmo modo, o uso de jogos educativos, experimentos simples e oficinas práticas colabora para a consolidação dos conteúdos ao tornar a aprendizagem mais concreta e próxima da realidade dos alunos com SD.

No que tange às múltiplas formas de engajamento, é importante destacar a eficácia de permitir que os alunos escolham entre diferentes propostas de atividades, o que contribui para o aumento da motivação e do senso de pertencimento. A definição de metas personalizadas e a

valorização de pequenas conquistas também se revelam como estratégias fundamentais para fortalecer a autoestima e o interesse pelo aprendizado. A aprendizagem cooperativa, por sua vez, mostra-se eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, especialmente quando os trabalhos em grupo são estruturados com papéis definidos e suporte mútuo entre os participantes. Como afirma Freitas (2006), o convívio e a colaboração entre os pares são elementos-chave para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e solidário.

Tais práticas não visam simplesmente “compensar” limitações, mas sim reconhecer e atender à diversidade de perfis entre os alunos, considerando suas diferentes habilidades cognitivas, motoras e sociais. Com essas práticas estruturadas e fundamentadas no DUA, avançamos para a compreensão de outra dimensão essencial para o sucesso da inclusão: a formação docente, elemento indispensável para consolidar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A aplicação prática do DUA envolve a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas que permitam aos estudantes acessar e processar informações de diferentes maneiras, bem como expressar seus conhecimentos conforme suas habilidades e preferências.

Por exemplo, ao abordar um conteúdo de Ciências sobre o ciclo da água, o professor pode apresentar um vídeo animado (recurso visual), propor a construção de uma maquete (recurso tátil e prático) e disponibilizar um texto descritivo com linguagem simplificada e pictogramas (recurso textual acessível). Para a avaliação, pode-se permitir que os estudantes escolham entre escrever uma redação, apresentar uma dramatização ou elaborar um cartaz ilustrativo.

Outro exemplo prático refere-se ao uso de tecnologias assistivas como leitores de tela (NVDA, JAWS), softwares de comunicação alternativa como o Livox, e dispositivos de amplificação sonora, que são fundamentais para assegurar a participação de alunos com deficiência visual, motora ou intelectual. Essas ferramentas não apenas garantem o acesso à informação, mas também promovem a autonomia e fortalecem a autoestima dos estudantes, conforme defendido por Bersch (2012), para quem a tecnologia assistiva é um fator determinante para a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Além disso, o DUA pode ser associado ao uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, que estimulam a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, alinhando-se ao princípio do engajamento ativo preconizado pelo CAST (2018).

Como destacam Carvalho e Cabral (2020), o DUA não deve ser entendido como um modelo prescritivo, mas como uma orientação flexível que visa transformar o planejamento

pedagógico tradicional em uma prática mais responsiva e sensível às necessidades dos estudantes, garantindo equidade e qualidade educacional.

Ressalta-se também que a aplicação efetiva do DUA exige um compromisso institucional com a formação continuada dos docentes. Segundo Rodrigues e Sanches-Ferreira (2019), o desenvolvimento profissional dos professores, com foco na compreensão e operacionalização dos princípios do DUA, é imprescindível para consolidar uma prática pedagógica inclusiva, que vá além da mera inserção física do aluno na escola, promovendo sua real participação e aprendizagem.

Dessa forma, o DUA representa uma mudança paradigmática no campo da educação inclusiva, ao substituir uma perspectiva centrada na deficiência por uma visão que valoriza a diversidade humana e reconhece que o ambiente escolar deve se adaptar às necessidades dos alunos — e não o contrário. Como bem sintetiza Booth e Ainscow (2017), a inclusão não se trata de uma estratégia para “integrar” certos alunos, mas de uma transformação estrutural da escola para atender a todos.

Assim, a utilização de recursos pedagógicos adaptados, o investimento em tecnologias assistivas e a adoção dos princípios do DUA constituem elementos indispensáveis para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Perrenoud (2000) enfatiza que, na prática, a educação especial, dentro da perspectiva inclusiva, organiza-se para oferecer apoios específicos, como o AEE, o uso de recursos pedagógicos adaptados e o acompanhamento por profissionais especializados, sempre em articulação com o ensino regular. É fundamental destacar que a atuação da educação especial no contexto da educação inclusiva não busca apenas garantir a presença física do aluno, mas sua efetiva participação e aprendizagem (Andrade, 2014). Nesse cenário, instrumentos como o AEE e o PEI surgem como estratégias essenciais para estruturar os apoios necessários à inclusão efetiva, tema que será aprofundado no próximo tópico.

2.3 O AEE E O PEI NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SD

O AEE é um serviço previsto na legislação brasileira que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos público da educação especial no ensino regular. Conforme disposto no Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve ocorrer de forma complementar ou suplementar

à formação escolar, não substituindo o ensino comum, mas potencializando a aprendizagem e a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em suas diretrizes, traz a função e o papel do professor nesse atendimento:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, s.p.).

Para tanto, o professor do AEE deve ter formação docente e conhecimentos específicos da educação especial. Suas possibilidades vão além de um espaço físico estruturado, pois o foco não deve ser a deficiência como único referencial para conhecer o aluno; deve-se pensar a partir de sua dinâmica de vida, de suas relações sociais e educacionais (Vygotsky, 2007).

Sendo assim, o AEE não desenvolve suas práticas de acessibilidade limitadas ao conceito de deficiência. Seu objetivo é encontrar a criança, o aluno, identificar seus desejos, experiências e desafios, compreendendo os sistemas de significação e representação nos quais ela está inserida. Conforme Baptista (2011), o ensino inclusivo requer que o professor compreenda o aluno não apenas a partir de sua deficiência, mas sim da sua experiência de vida e do seu percurso escolar. Dessa forma, o professor do AEE aproxima-se do aluno com a finalidade de encontrar um ser único, para encontrar a diferença e não a deficiência.

De acordo com o art. 5 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE deve ser realizado

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

A partir da função do AEE, estabelecida pela Resolução nº 4/2009, percebemos que o AEE não substitui o momento de escolarização do aluno com SD, mas exerce uma função complementar ou suplementar, o que propicia a realização de um trabalho pedagógico articulado entre os profissionais que atuam na sala de atendimento especializado e os que atuam na sala de aula regular.

Dessa maneira, o coensino entre o profissional do AEE e o professor da sala regular é indispensável para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, incluindo aqueles

com SD. A ideia central desse conceito é que, ao unir esforços e conhecimentos de ambos os profissionais, cria-se um ambiente mais inclusivo, acolhedor e propício ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Segundo Bausch (2017), o coensino não se limita apenas a compartilhar o espaço físico da sala de aula, mas envolve a criação de uma metodologia que respeite as diferentes formas de aprender, promovendo a inclusão de forma ativa e efetiva.

O conceito de coensino no contexto educacional, especialmente em escolas inclusivas, propõe que os profissionais compartilhem responsabilidades e competências. De acordo com Pletsch (2020), implica na construção conjunta de soluções pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades, sem que haja uma divisão rígida de tarefas entre os profissionais.

A atuação exige a comunicação constante entre os profissionais. É necessário que o professor da sala regular tenha uma compreensão aprofundada das estratégias e dos objetivos do AEE, e vice-versa. Quando essa troca de informações e práticas ocorre de maneira eficaz, os alunos com SD se beneficiam de abordagens pedagógicas mais diversificadas e acessíveis. Entre essas abordagens, destacam-se o uso de materiais concretos e visuais, a adaptação de conteúdos com linguagem simplificada, o ensino por meio de jogos pedagógicos, o uso de recursos tecnológicos assistivos e o trabalho com rotinas bem estruturadas (Silva; Moreira, 2019).

Além disso, a avaliação colaborativa, como destacam Costa e Pimentel (2020), é vital para que se identifiquem não apenas as dificuldades do aluno, mas também suas potencialidades, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas de forma constante.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um documento que orienta o AEE. Ele descreve as adaptações necessárias e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para o atendimento de cada aluno (Brasil, 2008). O PEI deve ser elaborado em colaboração com a equipe pedagógica, os familiares e, sempre que possível, com o próprio aluno (Mendes, 2002).

No acompanhamento pedagógico dos alunos PCD, dos estudantes com SD, o PEI se torna uma ferramenta ainda mais relevante, pois esse grupo de alunos apresenta uma variedade de necessidades educacionais e de desenvolvimento. O planejamento pedagógico individualizado permite que as intervenções sejam feitas de maneira específica. À vista disso, Kassouf (2004) reitera que a personalização do ensino por meio do PEI é indispensável para alunos com deficiência, pois esse procedimento permite que as barreiras ao aprendizado sejam superadas com a instrumentalização de estratégias que considerem a individualidade do aluno. Além disso, o PEI é um meio importante de documentar o progresso do aluno. Ele funciona

como um registro contínuo de suas conquistas e obstáculos, o que facilita a comunicação entre a escola e a família. Essa transparência permite que os responsáveis dos alunos e os profissionais envolvidos no processo de ensino possam entender melhor as necessidades do aluno e participar ativamente de sua educação.

O AEE e o PEI desempenham papéis essenciais na construção de trajetórias escolares mais significativas e inclusivas. O AEE oferece suporte individualizado que respeita as características cognitivas, linguísticas, motoras e sociais desses estudantes, possibilitando o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de vida diária (Glat; Blanco, 2007).

Do mesmo modo, segundo Oliveira e Freitas (2016), o PEI permite a definição de metas educacionais claras e realistas, respeitando o ritmo e as potencialidades do estudante, e deve ser constantemente avaliado e atualizado conforme o progresso do aluno. Para os alunos com SD, esse planejamento é crucial, pois proporciona a personalização do ensino, a definição de métodos de avaliação diferenciados e a adoção de estratégias e recursos que favoreçam seu desenvolvimento holístico (Pereira; Lopes, 2020).

Dessa forma, a efetivação de uma educação inclusiva requer a valorização do AEE e do PEI como instrumentos complementares que, articulados com a prática docente, permitem atender às necessidades específicas dos alunos com SD.

2.4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A consolidação de uma educação inclusiva depende diretamente da formação dos professores. Mais do que conhecer os marcos legais da inclusão, o docente precisa desenvolver competências práticas e teóricas para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência, como os estudantes com SD. No entanto, ainda existem inúmeros desafios que dificultam a preparação adequada dos professores para atender a essas demandas. Analisar essas dificuldades e refletir sobre os caminhos possíveis para superá-las é essencial para fortalecer práticas pedagógicas realmente inclusivas.

A formação docente inicial para a inclusão escolar deve articular três dimensões principais: o conhecimento teórico sobre deficiência, a prática pedagógica adaptada, e a postura ética e acolhedora diante da diversidade humana (Mantoan, 2006). Contudo, historicamente, os cursos de formação inicial têm tratado a inclusão de maneira superficial, muitas vezes limitando-se a disciplinas isoladas e sem integração efetiva com as práticas do cotidiano escolar (Sassaki, 2005).

No caso dos alunos com SD, as lacunas na formação dos professores impacta diretamente nas possibilidades de aprendizagem e de participação desses estudantes. A SD, por envolver características específicas, como hipotonia muscular, dificuldades na linguagem expressiva e necessidades de maior estímulo à autonomia, exige práticas pedagógicas intencionais e diferenciadas, apoiadas em metodologias ativas e inclusivas (Mantoan, 2003).

Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, como aqueles com SD, destaca-se a falta de formação continuada. Muitos professores, após a conclusão da graduação, não têm acesso a qualificações sistemáticas voltadas para práticas pedagógicas inclusivas, o que dificulta a atualização frente às novas pesquisas e abordagens educacionais. Segundo Oliveira e Rodrigues (2019), essa carência de formação impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, pois impede que o educador se aproprie de estratégias eficazes para lidar com a diversidade na sala de aula. A ausência de conhecimento específico também gera insegurança e medo, sentimentos que podem levar o docente a adotar práticas excludentes.

Outro obstáculo relevante é a falta de apoio institucional. A responsabilidade pela inclusão não deve recair apenas sobre o professor, mas ser compartilhada por toda a equipe escolar. Para Mendes (2010), o sucesso da inclusão depende diretamente do compromisso coletivo da escola, incluindo o fornecimento de recursos adequados, a colaboração entre os profissionais e o apoio contínuo da equipe gestora.

Ainda persistem concepções equivocadas sobre a deficiência baseadas na ideia de que esses alunos não são capazes de acompanhar o currículo comum. Tais crenças reforçam práticas segregadoras e contrariam os princípios da inclusão. Mantoan (2003) salienta que a verdadeira inclusão rompe com a lógica de trajetórias paralelas e propõe uma escola que reconhece a diversidade como parte de sua identidade.

Para enfrentar esses desafios, é essencial a implementação de programas de formação continuada de qualidade, que contemplem não apenas a teoria, mas também a prática docente. Isso inclui o estudo aprofundado do DUA, oficinas práticas de planejamento de atividades adaptadas, discussões de casos reais, trocas de experiências entre educadores e o aprofundamento em temáticas específicas, como a SD. Esse conhecimento específico pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias direcionadas ao aprimoramento da linguagem, da autonomia, e das habilidades acadêmicas e sociais desses estudantes.

De acordo com Nóvoa (1992), formar professores é também formar sujeitos conscientes de seu papel social, capazes de transformar sua prática com base no contexto em que atuam. Assim, a superação dos desafios da inclusão exige políticas públicas consistentes, investimentos

contínuos na formação docente e uma mudança cultural que reconheça o potencial de todos os estudantes.

A formação inicial dos professores constitui a base para a construção de práticas educativas inclusivas, especialmente voltadas para alunos com SD, pois deve proporcionar não apenas conhecimentos teóricos sobre a inclusão escolar, mas também práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de estratégias inclusivas.

Historicamente, a formação de professores no Brasil negligenciou as temáticas da diversidade e da inclusão, tratando-as como conteúdos periféricos (Pletsch, 2020). Muitos cursos de licenciatura ainda apresentam currículos que abordam a educação inclusiva de forma fragmentada, geralmente por meio de disciplinas isoladas, sem integração com os demais componentes da formação pedagógica. Isso gera um distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana da sala de aula.

No caso específico dos alunos com SD, a compreensão das características cognitivas, linguísticas e sociais desses estudantes deve ser parte integrante da formação, pois são essas especificidades que demandam estratégias didáticas diferenciadas e sensíveis à singularidade de cada aluno. Conforme destaca Mendes (2010), formar professores para a inclusão desde o início de sua trajetória acadêmica é fundamental para romper com paradigmas excludentes.

É crucial que os cursos de licenciatura proporcionem vivências práticas inclusivas por meio, por exemplo, de estágios supervisionados em contextos reais de inclusão. Essas experiências auxiliam os futuros docentes a desenvolver habilidades indispensáveis, como o planejamento de atividades flexíveis, a avaliação diferenciada, o trabalho colaborativo com profissionais de apoio e com as famílias, bem como o uso adequado de recursos pedagógicos.

Sem essa preparação prática e teórica, muitos professores ingressam na profissão sentindo-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Como alerta Sasaki (2005), mesmo ações bem-intencionadas podem resultar em exclusão quando não há conhecimento e segurança suficientes, levando, por exemplo, ao isolamento do aluno com deficiência em atividades paralelas ao currículo comum. Assim, investir em uma formação inicial que efetivamente promova a inclusão é garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e participar em igualdade de condições.

Se a formação inicial representa a base para a construção de práticas inclusivas, a formação continuada é o que assegura a atualização, o fortalecimento e a consolidação dessas práticas ao longo da trajetória docente. A formação continuada é entendida como um processo permanente de construção de conhecimentos e habilidades, realizado após a formação inicial, e que deve acompanhar a prática cotidiana do professor (Libâneo, 2013). No contexto da inclusão

escolar, a formação continuada torna-se essencial para que os docentes possam rever, adaptar e inovar suas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de práticas inclusivas exige que o professor esteja em constante processo de atualização, ampliando seu repertório metodológico e adquirindo conhecimentos sobre recursos de acessibilidade pedagógica, bem como sobre a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, acolhedores e sensíveis à diversidade. Mantoan (2006) afirma que a formação continuada deve proporcionar momentos de reflexão coletiva sobre a prática docente, de modo a romper com o modelo de cursos pontuais e descontextualizados, e articular-se diretamente com as demandas reais da escola.

Ademais, uma formação continuada eficaz deve incentivar o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais do AEE, formando uma rede de apoio sólida que fortaleça o processo de inclusão no cotidiano escolar.

Para os alunos com SD, contar com professores que buscam continuamente aprimorar seus conhecimentos e práticas significa ter garantido o direito a uma educação significativa, respeitosa e emancipadora. Assim, investir na formação permanente dos docentes não é um favor, mas uma condição necessária para as competências profissionais que envolvem conhecimentos, atitudes e habilidades do educador.

Dentre essas competências, destaca-se, primeiramente, a compreensão da diversidade humana, que pressupõe o reconhecimento de que cada aluno possui um ritmo próprio de desenvolvimento, com potencialidades e desafios singulares. Em relação aos estudantes com SD, é essencial que o docente compreenda suas características, evitando estereótipos ou reducionismos que limitem suas possibilidades de aprendizagem.

Andrade (2014) afirma que a flexibilidade e a criatividade didática também são competências indispensáveis para o educador inclusivo. O uso de recursos visuais, táteis, tecnológicos e manipulativos amplia as chances de compreensão por parte dos alunos com deficiência intelectual, como os com SD, permitindo que eles participem ativamente das propostas escolares. Por fim, nesse processo, o professor precisa demonstrar sensibilidade para ajustar suas práticas de forma dinâmica a partir das respostas e necessidades dos alunos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória, cujo objetivo é compreender os desafios e as possibilidades no processo educacional de alunos com SD. De acordo com Minayo (2001, p. 21), “a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Dessa forma, essa ação permite a análise aprofundada dos fenômenos sociais, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Moraes (2003, p. 190) complementa que a pesquisa qualitativa

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Diante do delineamento exposto, também caracterizamos a presente investigação como um estudo de caso com um aluno do 4º ano de uma escola pública localizada no município de Abaetetuba-PA. Segundo Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nessa conjuntura, o estudo de caso possibilita a análise detalhada do fenômeno investigado, permitindo a compreensão dos aspectos educacionais e sociais que envolvem a inclusão do aluno no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos principais: as técnicas de observação participante e as entrevistas semiestruturadas. A observação participante proporciona ao pesquisador a imersão no ambiente estudado, permitindo captar nuances do cotidiano dos participantes.

Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 67) afirma que “a observação participante permite ao pesquisador tornar-se parte da rotina dos sujeitos estudados, promovendo uma compreensão mais profunda de seus comportamentos e interações”. Tal observação foi conduzida ao longo de quatro dias alternados entre a sala de aula regular e a sala do AEE, período no qual acompanhou-se a rotina escolar do aluno. Ao longo do acompanhamento, as informações relevantes foram registradas em um diário de campo. Esse método viabilizou a obtenção de dados diretos e contextuais sobre a vivência do estudante no ambiente escolar.

Além da observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com o responsável pelo aluno, a professora da turma regular e a professora do AEE. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada caracteriza-se por uma interação verbal entre pesquisador e entrevistado, permitindo uma exploração mais profunda dos temas investigados sem a rigidez de um questionário fechado”.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, com perguntas diferenciadas para cada participante, considerando suas funções e vivências específicas no processo de inclusão do estudante, o que permitiu captar perspectivas complementares sobre a temática. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, mediante a

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, os áudios foram transcritos e, por questões éticas, os registros foram encaminhados via e-mail aos respectivos participantes, possibilitando que avaliassem os dados coletados e autorizassem a sua utilização para as análises. Destacamos que as entrevistas foram realizadas em dias distintos das observações, respeitando a disponibilidade de cada participante.

Para o tratamento dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite a categorização e a interpretação dos dados de forma sistemática, possibilitando a identificação de padrões, significados e inferências acerca da inclusão escolar do aluno com SD. Segundo Franco (2008, p. 23), “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a organização e interpretação dos dados de maneira rigorosa, identificando categorias e padrões que emergem do material empírico”.

Após a realização da pesquisa, com o produto e as respectivas reflexões em mãos, foi realizada uma devolutiva à escola pesquisada, com o objetivo de socializar o material com a equipe pedagógica e promover reflexões sobre os achados do estudo. Cabe ressaltar que a atividade foi conduzida em conformidade com os padrões éticos da pesquisa, preservando o anonimato dos respondentes e apresentando apenas as análises obtidas.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública regular localizada no município de Abaetetuba-PA. Para as devidas caracterizações, como o propósito de manter o sigilo da instituição, a identificaremos apenas como “Escola I”.

A Escola I localiza-se em uma comunidade urbana, no centro do município de Abaetetuba. Ao entorno da escola, há comércios, igrejas, supermercados, oficinas de mecânica, padarias e casas bem estruturadas, além de outras escolas. Ainda assim, na comunidade, ainda existem situações precárias de moradia e ausência de saneamento básico.

Os níveis e modalidades oferecidos na Escola I são: ensino fundamental – anos iniciais e finais, assim como educação especial. Neste ano de 2025, a escola atende cerca de 470 alunos do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), na escola, estão matriculados 29 alunos PCD, e um aluno com SD.

3.2 PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

A presente pesquisa foi desenvolvida com a participação de duas professoras, uma da sala de aula regular e a outra do AEE. Contamos também com a colaboração do responsável pelo aluno com SD.

Conforme estabelecido no TCLE, a identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em pleno sigilo. Para tanto, os identificamos com a palavra “Participante”, seguida de uma letra, “A”, “B” ou “C”, a qual foi estabelecida a partir da ordem de realização das entrevistas. O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta uma breve descrição dos participantes.

Quadro 1 – Descrição dos Participantes das Entrevistas

Participante	Idade/ Sexo	Graduação / Instituição / Conclusão	Especialização(ões) / Instituição / Conclusão
Participante A (Professora regular)	44 anos / Feminino	Licenciatura em Pedagogia / UFPA / 2008	Educação Especial e Inclusiva / FAVENI / 2010
Participante B (Professora AEE)	47 anos / Feminino	Licenciatura em Pedagogia / UEPA / 2002	Educação Especial e Inclusiva / UFPA / 2012
Participante C (Responsável do aluno com SD)	44 anos / Feminino	Licenciatura Letras / UFPA / 2005	Educação Especial / Não soube informar / 2011

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 DESCRIÇÃO DO ALUNO COM SD

O presente estudo tem como foco analisar os desafios e as possibilidades no processo educacional de alunos com SD por meio de um estudo de caso. Nesse contexto, faz-se necessário caracterizar o aluno envolvido para uma melhor compreensão da análise posterior. Cabe esclarecer que, conforme o TCLE já mencionado anteriormente, a pesquisa foi autorizada pela responsável legal do aluno. Tal autorização abrangeu tanto a realização do estudo de caso quanto as observações participantes nas salas de aula regular e no contexto do AEE. A identidade do aluno foi devidamente preservada, sendo atribuído o nome fictício “José”, em conformidade com os princípios éticos e de respeito aos direitos dos participantes da pesquisa.

O aluno José possui dez anos. Atualmente, cursa o 4º ano do ensino fundamental. O estudante apresenta dificuldades de aprendizagem e demonstra que ainda não se encontra plenamente alfabetizado (descrição apresentada pelas participantes A, B e C). A comunicação com José ocorre de forma satisfatória, sendo mediada por gestos, expressões faciais e fala reduzida, o que permite compreendê-lo em grande parte das interações. José frequenta o AEE na

própria escola, no contraturno, e faz uso de apoios externos à escola, como fonoaudióloga, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional (descrição realizada pela participante A).

3.4 DESCRIÇÃO DA TURMA

Com base nos registros da observação participante, a turma é do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Essa é composta por 25 alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos. Tais discentes são residentes nas áreas urbanas e campesinas de Abaetetuba. Na turma, há dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um aluno com SD. Essa dispõe de duas profissionais de apoio. Uma delas atende os dois alunos com TEA e a outra auxilia o aluno com SD. É essencial destacar que esses estudantes são assistidos pelo AEE na escola, no horário do contraturno.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos objetivos e dos procedimentos metodológicos propostos para a presente pesquisa, apresentamos os resultados e as discussões acerca dos dados obtidos por meio das entrevistas e das observações realizadas. A partir das orientações propostas por Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo, organizamos os dados em categorias e subcategorias (Quadro 2).

Quadro 2 – As Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias	Subcategorias
1. Desafios da Inclusão	1.1 Barreiras Estruturais e Pedagógicas
	1.2 Formação Docente
	1.3 Barreiras Institucionais e Atitudinais
2. Estratégias e Práticas Pedagógicas	2.1 Adaptações Curriculares
	2.2 Uso de Recursos Pedagógicos Diferenciados
	2.3 Ensino Colaborativo
3. Papel do AEE e do PEI	3.1 Contribuições do AEE no Processo de Aprendizagem
	3.2 Planejamento e Implementação do PEI

	3.3 Articulação entre Ensino Regular e AEE	
4. Recursos Pedagógicos e DUA	4.1 Materiais Adaptados e Acessibilidade	
	4.2 Aplicação do DUA	
5. Formação Docente	5.1 Formação Inicial e Continuada	
	5.2 Percepção Docente sobre a Inclusão	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise dos dados, conforme o Quadro 2 disposto anteriormente, apresentamos cinco categorias de análise e suas respectivas subcategorias, as quais são compostas por fragmentos de relatos obtidos nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa associadas a episódios significativos das sessões de observações realizadas em sala de aula. Para fundamentar as análises, buscamos estabelecer diálogo entre a discussão dos dados e os conhecimentos disponíveis na literatura referente aos temas levantados.

Ressalta-se novamente que, visando manter a identidade de todos os participantes, os nomes utilizados para a realização da pesquisa são fictícios.

4.1 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

4.1.1 Barreiras Estruturais e Pedagógicas

No processo de inclusão escolar de alunos com SD, as barreiras estruturais e pedagógicas ainda constituem um dos principais entraves para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. De acordo com as observações realizadas na escola pública regular, nota-se que, embora haja esforços por parte da gestão e dos professores, o ambiente escolar ainda carece de infraestrutura adequada. Um exemplo disso é a falta de materiais didáticos adaptados e espaços acessíveis, o que impacta diretamente na participação ativa dos alunos com deficiência.

Durante as observações na sala de aula do ensino regular, foi possível perceber que, apesar do empenho da professora regente, o aluno com SD demonstrava dificuldades em acompanhar as atividades propostas, muitas vezes por falta de recursos visuais ou atividades concretas adaptadas ao seu ritmo de aprendizagem. Essa limitação revela o que Carvalho (2011) denomina de barreiras pedagógicas, ou seja, obstáculos que surgem na prática docente devido à ausência de estratégias diferenciadas, formação específica ou materiais acessíveis que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Esse cenário foi confirmado nas entrevistas. A participante A relatou: “[...] eu tento adaptar algumas atividades, mas não tenho material suficiente. Às vezes faço do meu jeito, mas sinto que não é o bastante para atender ele como deveria”. Essa fala evidencia o que Sassaki (2010) aponta como uma das fragilidades da inclusão: a formação pedagógica insuficiente para trabalhar com a diversidade em sala de aula. A docente se mostra disposta, mas enfrenta dificuldades por não ter formação continuada específica ou suporte pedagógico adequado.

Por outro lado, a participante B destacou: “[...] o atendimento especializado tenta suprir essas lacunas, mas é no contraturno e nem sempre conseguimos alinhar com o que está sendo feito em sala”. Essa fala mostra a existência de uma fragmentação no processo de ensino-aprendizagem, como discutido por Mantoan (2006), ao enfatizar que a inclusão só é eficaz quando há uma articulação constante entre o ensino comum e o AEE. O fato de o atendimento acontecer em turno separado pode dificultar a continuidade das aprendizagens e a adaptação de conteúdos no cotidiano da sala regular.

Além disso, a participante C também compartilhou sua visão sobre o tema: “[...] meu filho gosta de ir para a escola, mas sinto que ele fica meio perdido às vezes. Ele precisa de mais apoio dentro da sala”. Segundo Oliveira (2015), é essencial que a escola repense suas práticas e sua estrutura para que realmente atenda à diversidade presente nas salas de aula.

Entretanto, apesar dessas barreiras, algumas iniciativas mostram avanços importantes no processo de inclusão. Por exemplo, a participante A mencionou que: “[...] sempre procuro sentar ele mais perto de mim, para que eu possa acompanhá-lo de forma mais próxima e explicar com calma quando ele não entende”. Essa estratégia demonstra uma ação pedagógica sensível às necessidades do estudante, favorecendo a mediação direta da aprendizagem.

Outra prática destacada foi compartilhada pela participante B: “[...] quando percebo que ele está com dificuldade, preparo jogos pedagógicos específicos para reforçar os conteúdos, porque ele responde muito bem a atividades lúdicas”. Essa fala evidencia o uso de metodologias ativas e adaptadas, que potencializam o aprendizado e promovem maior engajamento do aluno.

A participante C também ressaltou um aspecto positivo: “[...] gosto muito quando fazem reuniões comigo, me explicam como ele está se desenvolvendo e me orientam sobre como posso ajudá-lo em casa”. Esse relato ilustra a importância do diálogo entre escola e família, fortalecendo a parceria educativa e favorecendo a continuidade do apoio ao estudante, tanto no ambiente escolar quanto familiar.

4.1.2 Formação Docente

A participante A, embora demonstrasse sensibilidade e boa vontade, enfrentava dificuldades para desenvolver estratégias adequadas às necessidades do aluno com SD. As atividades propostas seguiam um modelo com pouca variação de recursos ou metodologias, o que limitava a participação ativa do aluno.

Esse aspecto é reforçado pela fala da docente: “[...] eu nunca tive uma formação específica para trabalhar com crianças com SD. A gente vai tentando aprender na prática, mas tem coisas que a gente não sabe como lidar”. Essa declaração evidencia o que Mantoan (2003) e Carvalho (2011) argumentam ao afirmar que o sucesso da inclusão está diretamente ligado à formação dos professores. A ausência de preparo específico compromete não apenas a aprendizagem do aluno com deficiência, mas também o planejamento e a segurança pedagógica do professor.

A participante B também pontuou: “[...] vejo que muitos professores ainda não se sentem preparados. O AEE tenta ajudar, mas falta formação para que eles saibam como incluir de verdade o aluno no processo”. A fala demonstra que o AEE não pode ser compreendido como uma compensação para a falta de preparo do ensino regular. Como apontam Glat e Pletsch (2011), o AEE deve atuar em parceria com os professores da sala comum.

A participante C reforçou essa percepção ao comentar: “[...] às vezes, percebo que a professora não sabe muito como ensinar pra ele. Ela tenta, mas parece insegura. Acho que se tivesse mais preparo, ajudava muito”. Essas falas dialogam com os apontamentos de Oliveira e Rodrigues (2019), que defendem a formação docente como um processo contínuo voltado para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Apesar dessas limitações, é importante destacar que as educadoras demonstram esforços significativos para superar tais barreiras. A própria participante A relatou que: “[...] sempre que posso, participo de cursos on-line e procuro ler materiais sobre inclusão. Sei que ainda falta muito, mas tento aprender para melhorar meu trabalho com ele”. Esse movimento evidencia um compromisso ético e profissional, mesmo na ausência de políticas institucionais que garantam formação adequada.

De maneira semelhante, a participante B ressaltou: “[...] percebo que ele aprende melhor com atividades mais práticas, então sempre que possível adapto algumas tarefas para que ele possa manipular objetos ou usar imagens”. Tal iniciativa demonstra uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno, indicando que, apesar das fragilidades formativas, há abertura para experimentar novas metodologias.

Além disso, a mãe, participante C, reconheceu os esforços da equipe escolar ao afirmar:

“[...] eu vejo que elas se preocupam com ele. Sempre falam comigo, perguntam como ele está em casa e tentam ajustar o que fazem na escola. Isso é muito importante pra mim e pra ele”. Esse relato evidencia a importância do diálogo entre escola e família, fundamental para que as ações inclusivas tenham continuidade e coerência, como defendem Mantoan (2003) e Glat (2007).

Por conseguinte, observa-se que, embora existam desafios significativos relacionados à formação docente, as educadoras mobilizam estratégias alternativas e demonstram disposição para aprender e melhorar suas práticas. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada com enfoque na educação inclusiva.

4.1.3 Barreiras Institucionais e Atitudinais

A resistência institucional à inclusão de alunos com SD ainda é um dos maiores entraves para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa resistência pode se manifestar de forma explícita ou velada, por meio de atitudes, políticas escolares excludentes ou mesmo pela ausência de apoio sistemático aos profissionais da educação. Mantoan (2003) destaca que as práticas escolares excludentes são reflexo de uma cultura escolar que ainda não se reestruturou para acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que, apesar dos avanços legislativos e da existência de um discurso inclusivo nas escolas públicas, ainda há uma lacuna significativa entre a política e a prática. A participante A relatou: “[...] a gente tenta incluir, mas, muitas vezes, não tem apoio suficiente da gestão. Fica tudo nas costas do professor, aí tem colegas que acabam achando que esse aluno atrasa o conteúdo”.

A fala exposta no parágrafo anterior revela tanto a falta de apoio institucional quanto uma visão distorcida do potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência, o que reforça o preconceito velado presente no ambiente escolar. Glat e Blanco (2007) argumentam que tais atitudes são alimentadas por um modelo educacional tradicional, centrado na homogeneidade, que ainda persiste em muitas escolas brasileiras.

Durante as observações notamos que o aluno com SD era, por vezes, deixado em atividades paralelas, com pouca ou nenhuma interação com os demais colegas. Isso reforça uma inclusão apenas formal, desprovida de práticas verdadeiramente participativas. Em uma das observações foi anotado: “[...] durante a atividade de leitura em grupo, o aluno com SD não foi incluído na roda. A professora da sala de aula regular distribuiu um material separado para ele e o colocou em uma mesa distante” (Observação participante, abril/2025).

Tal prática, ainda que não intencionalmente excludente, evidencia a dificuldade

institucional em promover uma inclusão plena, como preconiza o Decreto nº 7.611/2011, que reforça o direito à participação e à aprendizagem de todos os alunos em igualdade de condições. A participante C também manifestou certa frustração com a atitude da escola: “José já entende quando está sendo deixado de lado”. Esse depoimento evidencia como o preconceito institucionalizado pode afetar profundamente o bem-estar emocional dos alunos com deficiência, ferindo seu direito à convivência e à aprendizagem com os demais.

Por outro lado, é importante destacar algumas práticas exitosas observadas, que indicam movimentações importantes rumo a uma cultura mais inclusiva. Em determinada aula de artes, a professora da turma regular propôs uma atividade coletiva de pintura, na qual o aluno com SD foi incluído ativamente no grupo, recebendo apoio dos colegas e demonstrando entusiasmo: “[...] ele ficou muito feliz, mostrando para todo mundo o que pintou, e a professora elogiou bastante” (Observação participante, abril/2025).

Além disso, a participante B relatou uma experiência positiva envolvendo a gestão escolar: “[...] recentemente conseguimos que a coordenação liberasse um tempo para reuniões entre o AEE e os professores da sala comum. Isso está ajudando bastante, porque conseguimos alinhar melhor o que é feito com ele no contraturno”. Esse exemplo demonstra que, apesar das resistências, há esforços institucionais sendo realizados para fortalecer a articulação entre os serviços de apoio e o ensino regular, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ainda no âmbito das atitudes, a participante A ressaltou: “[...] mesmo com as dificuldades, procuro sempre chamar ele para participar das atividades, e incentivo os colegas a ajudarem. Eles acabam se aproximando mais, e ele também se sente parte da turma”. Essa fala demonstra a importância das ações individuais dos professores na superação das barreiras atitudinais, criando ambientes mais acolhedores e colaborativos, conforme defendido por Carvalho (2011), ao afirmar que uma escola inclusiva se constrói com atitudes comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.

Assim, embora as barreiras institucionais e atitudinais ainda sejam expressivas, observa-se que há experiências positivas que podem ser potencializadas e ampliadas. É notória a exigência de mudanças profundas na cultura organizacional da escola e investimentos na sensibilização e na formação de toda a comunidade escolar, promovendo ações que efetivamente garantam a participação plena e significativa dos alunos com deficiência.

4.2 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.2.1 Adaptações Curriculares

As adaptações curriculares são fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, especialmente no caso de estudantes com SD. De acordo com Baptista (2011), as adaptações devem ser compreendidas como parte de um processo de flexibilização do currículo, sem descaracterizar os objetivos da educação escolar.

Nas entrevistas realizadas, tanto com a participante A quanto com a participante B, foi demonstrada preocupação com a necessidade de adaptar os conteúdos e as metodologias, ainda que, muitas vezes, isso seja feito de forma intuitiva ou com poucos recursos. Com relação a isso, a participante A afirmou: “[...] nem sempre tenho formação para saber como adaptar, mas tento facilitar os conteúdos; uso imagens, atividades com menos texto [...]. Mesmo assim, fico insegura se estou fazendo do jeito certo”.

Glat e Fernandez (2005) reforçam a necessidade de apoio técnico e pedagógico advindo da gestão escolar. Nesse sentido, a participante B complementou: “[...] eu trabalho junto com a participante A para adaptar as atividades. Usamos o PEI como guia, mas cada aluno tem seu tempo, e nem sempre o currículo da escola acompanha esse ritmo”.

Essa articulação entre AEE e sala comum demonstra uma tentativa de colaboração pedagógica, ainda que limitada pelas demandas do ensino padronizado. Conforme Mendes (2002), a flexibilização curricular deve ser pensada dentro de um modelo de educação que valorize o percurso individual do estudante.

À vista disso, as observações participantes confirmam que, embora exista uma tentativa de adaptação, essas práticas ainda não são sistematizadas. Em diversas atividades, o aluno com SD era incluído, mas nem sempre os materiais estavam ajustados às suas necessidades cognitivas. Em uma das observações foi registrado: “[...] durante a aula de Matemática, os alunos resolveram problemas com multiplicação. O aluno com SD recebeu uma folha com atividades de somar com apoio de figuras, mas não houve explicação diferenciada nem acompanhamento próximo” (Observação participante, abril/2025).

Essa prática, embora bem-intencionada, revela uma adaptação predominantemente centrada em atividades paralelas, em detrimento de uma efetiva flexibilização curricular orientada pelos princípios da educação inclusiva. Como defendem Oliveira e Freitas (2016), a adaptação não deve significar uma fragmentação do processo educativo, mas sim uma reorganização que favoreça a participação efetiva do aluno com deficiência.

A participante C também compartilhou sua visão sobre o processo de ensino: “[...] eu sei que ele tem dificuldades, mas quando a professora dá uma atividade que ele entende, ele fica feliz; mostra em casa. Acho que quando tem algo que ele consegue fazer, ele se sente parte”. Esse

depoimento mostra a importância de um currículo acessível, sendo essencial que essas adaptações sejam orientadas por um planejamento pedagógico colaborativo, embasado em princípios do DUA e em diretrizes institucionais claras que favoreçam a equidade e a aprendizagem significativa.

Durante a pesquisa, observou-se que a prática docente busca constantemente estratégias para promover a inclusão do aluno com SD. Nesse sentido, a participante A relatou: “[...] a gente sempre procura adaptar as atividades para que ele participe junto com os colegas, mas, às vezes, é difícil, por falta de material adequado”. Diante do trecho, fica claro que, apesar das dificuldades materiais, percebe-se um comprometimento da professora em adaptar as propostas pedagógicas e em garantir a participação ativa do aluno nas atividades escolares. Essa postura revela um aspecto positivo da prática docente, alinhado ao que defende Mantoan (2003), para quem a inclusão escolar se efetiva quando os profissionais se empenham em transformar suas práticas para atender às especificidades dos alunos.

Destacou-se que o responsável pelo aluno participa ativamente das atividades escolares: comparece às reuniões, responde às solicitações da escola e mantém comunicação frequente com os professores, conforme relatado pela participante B: “[...] sempre que a gente chama, a mãe vem conversar; pergunta como pode ajudar. Ela acompanha de perto”. Esse envolvimento é considerado um fator extremamente positivo, pois, como defendem Glat e Blanco (2007), a parceria família-escola é essencial para a inclusão escolar efetiva. A presença ativa da família reforça o processo educativo, amplia o suporte ao aluno e potencializa seu desenvolvimento.

No decorrer das observações, foi notável o entusiasmo do aluno em participar das atividades propostas, demonstrando interesse genuíno em aprender e interagir com os colegas, aspecto corroborado pela fala da participante A: “[...] ele é muito interessado, sempre quer fazer as tarefas, gosta de participar dos jogos e das rodas de conversa”.

Essa atitude é um indicador importante de engajamento escolar. Como aponta Vygotsky (2007), a motivação e o desejo de participar são fundamentais para a aprendizagem significativa, especialmente em contextos de inclusão.

4.2.2 Uso de Recursos Pedagógicos Inclusivos

O DUA, defendido por Rose e Meyer (2002), oferece múltiplos meios de representação, expressão e engajamento para contemplar diferentes perfis de aprendizagem. Na prática observada na escola pública regular, foi possível identificar o uso pontual de recursos visuais, como imagens, jogos e atividades impressas com letras ampliadas. Em uma das observações, registrou-se: “[...] durante uma atividade de leitura, a professora utilizou figuras para apoiar a

interpretação textual. O aluno com SD mostrou-se mais engajado ao identificar as imagens, demonstrando compreensão do conteúdo com o apoio visual” (Observação participante, abril/2025).

A fala da participante B reforça essa percepção: “[...] recursos visuais ajudam bastante. Eu uso figuras, objetos concretos, vídeos curtos [...]. Tudo isso contribui para que ele entenda melhor, mas, às vezes, faltam materiais e tempo para planejar algo mais completo”.

Foi observado que a professora utilizou diferentes tipos de materiais adaptados, como jogos pedagógicos, imagens ampliadas, letras móveis e recursos táteis, para facilitar a aprendizagem do aluno com SD, conforme observado na fala da participante A: “[...] eu sempre tento variar: uso jogos de letras grandes, cartões ilustrados e brinquedos educativos. Assim, ele consegue interagir melhor”.

Essa variedade demonstra sensibilidade às diferentes formas de aprendizagem, ampliando o acesso ao conteúdo para todos. Como defendem Mantoan (2006) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), o uso diversificado de recursos é fundamental para garantir a participação plena de alunos com deficiência.

A participante C também comentou: “[...] ele gosta muito quando usam brinquedos ou vídeos. Ele aprende mais vendo e fazendo do que só ouvindo. Quando tem esse tipo de coisa, ele volta para casa contando o que aprendeu”. Esse depoimento mostra como o uso de recursos diferenciados contribui não só para o aprendizado, mas também para a motivação e a autoestima do aluno, aspectos essenciais para sua permanência e desenvolvimento na escola, conforme defendem Oliveira e Freitas (2016).

Portanto, embora os dados indiquem avanços no uso de recursos pedagógicos diferenciados, ainda se percebe a necessidade de formação continuada e suporte institucional para que esses recursos sejam utilizados de maneira planejada, crítica e inclusiva, contribuindo efetivamente para a aprendizagem do aluno com SD.

4.2.3 Ensino Colaborativo

O ensino colaborativo é uma estratégia pedagógica fundamental para a inclusão de alunos com deficiência, pois promove a articulação entre professores da sala regular e profissionais do AEE, o que favorece a construção de práticas mais inclusivas, contextualizadas e eficazes (Carvalho, 2011). Essa abordagem pressupõe o planejamento conjunto, o acompanhamento compartilhado e a corresponsabilização pelo desenvolvimento de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas.

Apesar da existência do AEE e de sua implementação no contraturno, as práticas de

ensino colaborativo ainda se mostram incipientes. Isso foi evidenciado na fala da participante A: “[...] eu tenho muita vontade de trabalhar junto com a participante B, mas a gente quase não consegue se encontrar. Cada uma tem sua rotina, e não temos um tempo reservado para esse planejamento em conjunto”.

Essa dificuldade corrobora o que Mantoan (2006) afirma ao destacar que a efetivação do ensino colaborativo depende não apenas da disposição dos profissionais, mas da reorganização do tempo escolar, da formação docente e do compromisso institucional com a inclusão.

Por outro lado, a participante B também demonstrou interesse em colaborar de forma mais integrada: “[...] quando conseguimos conversar, tento entender como está sendo o desempenho dele na sala comum para adaptar as atividades no AEE, mas falta um espaço mais sistemático para essa troca”.

Durante as observações participantes, notou-se que as atividades do AEE são, muitas vezes, pensadas de forma paralela às da sala regular. Em um dos registros, observou-se: “[...] o aluno com SD realizou, no AEE, atividades com números e cores, enquanto na sala regular a turma explorava noções de adição. A falta de alinhamento entre os conteúdos ficou evidente” (Observação participante, abril/2025).

Esses dados indicam que o ensino colaborativo ainda não se efetiva como uma prática consolidada na escola estudada. A participante C também destacou a importância da parceria entre os professores: “[...] a professora do AEE é muito boa, mas eu acho que se ela e a professora da sala trabalhassem mais juntas, ia ser melhor. Às vezes, parece que o que ele aprende em um lugar não tem nada a ver com o outro”.

Essa percepção reforça a necessidade de uma atuação articulada. Nessa ótica, Oliveira e Rodrigues (2019) destacam que o ensino colaborativo reafirma o vínculo entre os profissionais e promove um ambiente mais acolhedor, coerente e motivador para os alunos com deficiência.

Assim, embora haja sinais de disposição por parte das profissionais, a ausência de planejamento integrado, formação voltada ao trabalho colaborativo e tempo institucionalizado para a cooperação ainda constituem barreiras consideráveis à efetivação da prática educacional inclusiva.

4.3 O PAPEL DO AEE E DO PEI

4.3.1 Contribuições do AEE no Processo de Aprendizagem

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência,

visando complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes atendidos no ensino comum (Brasil, 2008).

A atuação do AEE se mostra como um suporte relevante, embora enfrente limitações que comprometem seu pleno potencial. Durante entrevista, a participante B afirmou: “[...] eu tento trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica, no tempo dele, com atividades mais visuais. Tem dado certo; ele tem avançado na leitura e na oralidade”. Essa fala evidencia o papel fundamental do AEE no processo de mediação da aprendizagem, especialmente quando se utilizam estratégias individualizadas e recursos adaptados, como defende Oliveira (2015).

Observações realizadas durante as atividades no contraturno revelaram que o aluno com SD apresentava maior concentração e engajamento nas atividades quando essas eram adaptadas às suas necessidades, com uso de jogos, figuras e cores. Um dos registros descreve tal situação: “[...] durante a atividade com figuras geométricas coloridas, o aluno demonstrou entusiasmo e conseguiu identificar corretamente os objetos, mesmo que com ajuda; mostrou avanços em relação às semanas anteriores” (Observação participante, abril/2025).

Esse tipo de progresso evidencia o que autores, como Mantoan (2006), defendem o AEE, quando bem estruturado, contribui de maneira significativa para o processo de aprendizagem e inclusão, funcionando como um elo entre as necessidades específicas do aluno e o currículo da escola regular.

A participante A também reconhece os avanços proporcionados pelo AEE: “[...] percebo que depois que ele começou a ir mais frequente no AEE, ficou mais comunicativo, tenta participar mais das atividades em grupo”. Essa percepção reforça a ideia de que o AEE não substitui a sala de aula comum, mas a complementa e potencializa o desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, a participante C manifestou uma preocupação: “[...] às vezes, parece que ele aprende mais lá no AEE do que na sala comum. Acho que porque lá é mais calmo, tem mais atenção.”. Essa fala levanta uma questão importante discutida por Mendes (2010): o risco de o AEE ser visto como o único lugar onde o aluno com deficiência realmente aprende. Isso evidencia a necessidade de maior integração entre AEE e ensino regular, para que o aluno não seja educado em espaços paralelos, e sim por meio de uma proposta de educação inclusiva, articulada e coerente.

Em síntese, o AEE contribui efetivamente para o processo de aprendizagem do aluno com SD, especialmente quando fundamentado em práticas diferenciadas, recursos adaptados e respeito ao ritmo do estudante. No entanto, sua eficácia está diretamente ligada ao diálogo com o ensino regular, à formação docente e ao compromisso institucional com uma inclusão efetiva

e não apenas formal.

4.3.2 Planejamento e Implementação do PEI

O PEI deve considerar as potencialidades e as limitações do estudante, propondo metas alcançáveis que dialoguem com o currículo comum. Sua elaboração requer a participação ativa da equipe pedagógica, da família e de profissionais do AEE, de forma garantir que o processo educativo seja verdadeiramente personalizado (Oliveira, 2015).

O uso do PEI foi confirmado pela participante B, que afirmou: “[...] sim, trabalhamos com o PEI, construímos juntos com outros professores. A gente atualiza sempre que necessário, dependendo do progresso dele”. Essa prática está em consonância com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao destacar a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais para o sucesso do PEI. Contudo, durante a entrevista com a participante A, percebeu-se um desafio ainda presente: “[...] eu reconheço que o PEI ajuda, mas nem sempre consigo acompanhar como gostaria. Às vezes, falta tempo ou formação para entender bem como adaptar os conteúdos”.

Esse relato indica que, embora o PEI esteja implantado, sua efetiva aplicação enfrenta barreiras relacionadas à formação docente e à gestão do tempo pedagógico, como já discutido por Mantoan (2006), que ressalta a necessidade de repensar as condições estruturais e formativas dos profissionais da educação para que o PEI não se torne apenas um documento formal.

Durante a observação participante, foi possível notar a tentativa de articulação entre o planejamento do AEE e a sala de aula regular, mas também algumas dificuldades práticas: “[...] na atividade de Ciências, sobre o corpo humano, percebeu-se que o aluno com SD ficou sem acompanhamento específico. A professora tentava incluí-lo, mas o conteúdo não estava adaptado” (Observação participante, abril/2025).

Esse exemplo evidencia a lacuna entre o que é planejado no PEI e a sua operacionalização no cotidiano escolar. Como aponta Sasaki (2010), o PEI deve ser um instrumento dinâmico, construído em diálogo com o currículo comum, a fim de promover não a exclusão velada, mas a plena participação do aluno em todas as atividades escolares.

A participante C também compartilhou sua perspectiva: “[...] a professora do AEE me explicou como ele aprende melhor, que precisa de mais imagens e repetições. Acho bom isso, porque mostra que tem um plano para ele”. Essa fala revela um ponto crucial: a participante B não apenas adapta as estratégias de ensino, mas também se comunica de maneira eficaz com a família, garantindo que todos compreendam as necessidades do aluno. O fato de a participante

C perceber que há um planejamento estruturado para o aluno mostra o impacto positivo do PEI no cotidiano escolar, o que reflete um trabalho colaborativo entre escola e família, como defendido por Mantoan (2006).

Em síntese, a implantação do PEI representa um avanço no processo de inclusão de alunos com SD, e esse instrumento deve ser compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio para garantir a aprendizagem inclusiva.

4.3.3 Articulação Entre Ensino Regular e AEE

A articulação entre o ensino regular e o AEE é um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Durante a pesquisa, foi possível observar indícios positivos para a implementação da prática conjunta, embora também tenham sido evidenciados desafios. Nesse contexto, a participante B destacou: “[...] a gente sempre tenta planejar junto com a professora do regular. Eu passo orientações, sugestões de atividades adaptadas, e ela também me traz as dificuldades que percebe”.

Entretanto, a efetivação desse trabalho conjunto ainda esbarra em obstáculos cotidianos, como revelou a participante A: “[...] eu gostaria de ter mais tempo para planejar com a professora do AEE, mas nossa rotina é muito corrida. Às vezes, só conseguimos conversar rapidamente no intervalo”.

Essa limitação demonstra a falta de tempo institucionalizado para a construção coletiva do planejamento pedagógico, como aponta Oliveira (2015), ao reforçar que a articulação entre o ensino comum e o AEE precisa ser garantida também pelas políticas de gestão escolar.

Durante uma das observações em sala, percebeu-se um momento de pouca conexão entre as ações da sala de aula regular e as orientações do AEE: “[...] foi entregue uma atividade escrita sem adaptação para o aluno com SD, mesmo após a professora do AEE ter sugerido uma versão com imagens e frases curtas”. Esse episódio evidencia que, embora exista comunicação entre os profissionais, nem sempre ela se traduz em ações pedagógicas efetivas. Essa dificuldade é abordada por Glat e Blanco (2007), que destacam a necessidade de formação contínua e de espaços de planejamento compartilhado para que a colaboração se concretize em práticas inclusivas.

Por outro lado, também foram registrados avanços. A participante C relatou: “[...] eu vejo que ele está aprendendo mais agora. Antes, ficava muito perdido. Agora, a professora da sala fala com a do AEE, e ele está conseguindo acompanhar melhor”. Essa percepção demonstra que a articulação, mesmo com limitações, tem produzido impactos positivos na aprendizagem

e no bem-estar do aluno, o que está em sintonia com o que aponta Santos (2018), ao afirmar que a inclusão se fortalece quando há parceria entre os diversos profissionais envolvidos.

Assim, pode-se concluir que a articulação entre o ensino regular e o AEE na escola pesquisada está em construção. Existem esforços e reconhecimentos mútuos entre os profissionais, mas ainda é importante haver tempo para planejamento conjunto e apoio institucional, de modo que essa colaboração se efetive plenamente.

4.4 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DUA

4.4.1 Materiais Adaptados e Acessibilidade

As observações evidenciaram tanto avanços quanto desafios relacionados à utilização de materiais adaptados. Em uma das atividades observadas em sala de aula, foi percebido o uso de cartões com imagens, figuras ilustrativas e frases curtas para facilitar a compreensão do conteúdo de Ciências. A atividade foi considerada exitosa, pois o aluno com SD demonstrou maior engajamento e conseguiu concluir a tarefa com autonomia parcial.

Com relação a isso, a participante A relatou: “[...] a gente tenta adaptar sempre que possível. Eu uso letras maiores, imagens coloridas e materiais mais visuais, que ajudem ele a compreender melhor”. Esse relato revela uma consciência prática sobre o uso de materiais acessíveis, em consonância com os princípios do DUA, que busca eliminar as barreiras no processo de aprendizagem por meio de múltiplos meios de apresentação, expressão e engajamento.

No entanto, a participante B destacou a dificuldade em produzir e acessar materiais adaptados com regularidade: “[...] eu tenho que confeccionar muita coisa por conta própria, e, às vezes, falta tempo ou material da escola. Nem sempre temos o apoio necessário”. A docente também comentou sobre o impacto positivo dos materiais adaptados na rotina de estudos de José: “[...] ele aprende melhor quando tem desenhos, cores e coisas pra tocar. Ele se interessa mais. Se for tudo só texto, ele não entende”. Esse depoimento corrobora os estudos de Silva e Kleinhans (2006), que destacam como o uso de materiais multissensoriais favorece a aprendizagem significativa de alunos com SD, o que promove sua participação ativa e fortalece sua autoestima.

Contudo, ainda foram observadas situações em que o aluno com SD recebeu a mesma atividade que os demais colegas, sem nenhuma adaptação, o que gerou frustração e pouca participação: “[...] durante uma aula de Matemática, o aluno com SD demonstrou insegurança diante de uma atividade com enunciado extenso e sem apoio visual, permanecendo inativo” (Observação participante, abril/2025).

Diante disso, percebemos a importância de uma política institucional que assegure o acesso contínuo a materiais acessíveis, bem como a formação dos profissionais para utilizá-los de forma estratégica.

Para Rose e Meyer (2002), a aplicação do DUA visa atender à diversidade de necessidades dos alunos e promover a inclusão e a equidade no ambiente escolar. Na prática observada, identificamos a incorporação desses princípios, com a flexibilização de métodos, materiais e avaliações.

A participante A reconhece a importância de diversificar os métodos de ensino, mas apontou para a ausência de formação específica: “[...] eu já tentei variar as atividades; uso vídeos e jogos, mas não tenho formação em DUA. Eu faço como acho que vai funcionar melhor para ele”. Essa fala revela a intenção de aplicar os princípios do DUA, pois, como defende Mantoan (2006), o DUA exige que os professores repensem seus planejamentos e incorporem estratégias que contemplem a heterogeneidade da sala de aula.

Por outro lado, a participante B apresentou uma compreensão mais clara sobre o DUA, embora ressalte a dificuldade de sua aplicação em função das condições de trabalho: “[...] a ideia do DUA é ótima, e no AEE a gente tenta trabalhar com mais possibilidades de linguagem, mas nem sempre há tempo para planejar em conjunto com a professora da sala comum”. Essa limitação dialoga com o desafio da falta de articulação entre os profissionais da educação especial e do ensino regular. Conforme Silva e Moreira (2019), a efetividade do DUA está diretamente relacionada ao trabalho colaborativo entre os educadores e ao suporte institucional.

Nas observações práticas alinhadas ao DUA foram identificadas como o uso de recursos variados que potencializam a participação do aluno com SD: “[...] durante uma atividade de leitura, a professora utilizou cartazes, leitura em voz alta e vídeos curtos. O aluno com SD acompanhou com mais atenção e interagiu com colegas” (Observação participante, abril/2025).

Da mesma maneira, em “[...] uma aula expositiva sem recursos visuais ou práticos, o aluno demonstrou desinteresse e dificuldade de concentração” (Observação participante, abril/2025). A participante C também reforçou a relevância de haver diferentes formas de apresentação do conteúdo: “[...] ele aprende melhor quando tem vídeo, desenho e música. Se for só no caderno, ele se perde”.

Esses relatos demonstram a necessidade de ampliar os meios de acesso à informação e à expressão do conhecimento, considerando as especificidades e potencialidades de cada estudante. Dessa forma, nota-se que, embora ainda de forma incipiente, os princípios do DUA já começam a ser percebidos e, em certa medida, aplicados no cotidiano escolar.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE

4.5.1 Formação Inicial e Continuada

Nas entrevistas realizadas, ficou evidente que a formação inicial das professoras não contemplou de maneira suficiente o conteúdo relacionado à educação especial e à inclusão escolar. A participante A destacou essa lacuna: “[...] na faculdade, a gente quase não viu nada sobre inclusão. Só tive uma disciplina, e foi muito teórica. Na prática, é bem diferente. A gente se sente despreparada”. Essa percepção revela uma fragilidade no currículo dos cursos de licenciatura, que ainda se mostram insuficientes no preparo para atuação em contextos inclusivos. Segundo Rodrigues (2015), a formação inicial, muitas vezes, não promove o desenvolvimento das competências necessárias para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Por isso, é essencial que a formação continuada supere essa lacuna.

A participante B também destacou a importância da formação continuada para sua atuação, especialmente no desenvolvimento de estratégias específicas para educar alunos com deficiência intelectual: “[...] eu faço cursos sempre que posso, mas nem sempre a secretaria oferece formação específica sobre o PEI ou adaptações curriculares. A gente precisa buscar por conta própria”. Esse depoimento evidencia que, embora haja iniciativas pessoais advindas das educadoras, falta um compromisso institucional sistemático com a formação continuada em educação inclusiva. De acordo com Oliveira e Freitas (2016), essa formação precisa ser permanente, crítica e situada na realidade dos docentes, a fim de promover trocas de experiências e reflexões práticas.

Durante as observações em sala de aula, foram notados momentos em que a professora do ensino regular demonstrava insegurança na adaptação do conteúdo e das estratégias para favorecer a aprendizagem do aluno com SD, o que a levou a recorrer frequentemente à professora do AEE para buscar apoio: “[...] a professora do ensino regular interrompeu a atividade e pediu sugestões à professora do AEE para adaptar uma ficha de leitura para o aluno com SD” (Observação participante, abril/2025).

Essa dinâmica, embora revele esforço colaborativo, também evidencia a dependência da professora do AEE e a dificuldade da profissional da sala comum em assumir, de forma autônoma, o planejamento inclusivo. Segundo Glat e Blanco (2007), essa situação reforça a urgência de formações que envolvam ambos os profissionais e incentivem práticas colaborativas.

A participante C também compartilhou sua visão sobre o preparo dos professores: “[...] a professora é muito boa, tem paciência, mas, às vezes, eu percebo que ela não sabe o que fazer. Ela já me falou que nunca teve outro aluno com Down”. Esse relato reforça a necessidade de

políticas públicas que garantam não apenas a inclusão física dos estudantes, mas também a qualificação dos profissionais que os acompanham. Investir na formação docente é um caminho indispensável para a construção de uma escola inclusiva.

4.5.2 Percepção Docente Sobre a Inclusão

Durante a entrevista com a participante A, percebeu-se uma visão inicialmente marcada por inseguranças e dúvidas quanto à sua capacidade de atender adequadamente às necessidades de um aluno com SD. Em sua fala, ela expressa: “[...] eu sei que ele tem direito de estar aqui, e quero muito que ele aprenda, mas, às vezes, fico em dúvida se estou fazendo do jeito certo. Não sei se estou ajudando de verdade”.

Essa percepção revela um compromisso ético com o processo inclusivo, mas também evidencia o sentimento de incerteza. A participante B, por sua vez, apresentou uma percepção mais segura sobre o papel da inclusão e a importância de um trabalho conjunto: “[...] a inclusão é possível, sim, mas ela precisa ser planejada. Não é só colocar o aluno na sala. Tem que ter adaptação, tem que ter conversa com a outra professora, tem que ter tempo”. Esse depoimento reforça a concepção de inclusão como um processo que exige ações concretas, articulação entre profissionais e compromisso institucional.

Nas observações realizadas, notou-se que, apesar das dificuldades relatadas, havia abertura para o trabalho coletivo por parte da participante A com a participante B. Em diversos momentos, as duas trocavam ideias sobre as atividades que poderiam ser mais acessíveis ao aluno com SD: “[...] durante uma atividade de Matemática, a professora do regular pediu à professora do AEE que sugerisse uma forma mais visual para representar os números. Juntas, adaptaram o exercício usando tampinhas coloridas” (Observação participante, abril/2025).

O episódio relatado no parágrafo acima evidencia uma percepção de inclusão que vai se construindo na prática, no fazer cotidiano, por meio da experiência, da escuta e do trabalho colaborativo. Como afirma Oliveira (2016), a vivência de práticas inclusivas pode transformar a percepção inicial do docente e promover uma mudança postural frente aos desafios do ensino na diversidade.

Ainda, a participante A demonstrou sensibilidade ao reconhecer os avanços do aluno com SD ao longo do tempo, mesmo que em ritmo diferente dos demais discentes: “[...] eu percebo que ele aprende, só que no tempo dele. Isso me fez repensar muita coisa [...], que não é sobre ensinar igual para todos, mas dar chances iguais de aprender”. Essa fala está alinhada ao paradigma da inclusão, que propõe um olhar para o aluno não pelo viés da deficiência, mas pelas suas potencialidades e necessidades, reconhecendo o direito à aprendizagem em igualdade

de condições.

Em suma, a análise das entrevistas e das observações demonstra que há compromisso ético, abertura para o diálogo e disposição para aprender, o que constitui um terreno fértil para o avanço de práticas inclusivas, desde que apoiadas por políticas de formação, acompanhamento pedagógico e cultura escolar colaborativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar de alunos com SD no ensino público regular, analisando as estratégias e as práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. Para isso, foi realizado um estudo de caso com um aluno com SD matriculado no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública. Também foram realizadas observações participantes tanto na sala de aula regular quanto na sala do AEE. A partir dessas observações, bem como das entrevistas realizadas com a professora do ensino regular, a professora do AEE e a responsável pelo aluno, foi possível identificar aspectos significativos e esforços voltados para a inclusão, mas também barreiras institucionais e atitudinais que ainda persistem no contexto escolar.

Observou-se a existência da articulação entre o ensino regular e o AEE, o uso de recursos pedagógicos adaptados, embora restritos, o que evidencia a necessidade de serem ampliados. Essas dificuldades, já apontadas por autores como Mantoan (2003) e Alves (2011), demonstram que a efetivação da inclusão demanda mais do que boa vontade. É necessário planejamento, investimento em políticas públicas, formação continuada e compromisso institucional com a equidade.

Por outro lado, verificou-se que práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às necessidades e às potencialidades do aluno com SD vêm sendo aplicadas com êxito, sobretudo no âmbito do AEE. A construção e a implementação do PEI, ainda que com limitações, como a falta de recursos específicos, tempo insuficiente para planejamento conjunto entre professores e dificuldades na formação inicial e continuada dos profissionais, têm proporcionado avanços na aprendizagem e na participação do aluno, o que demonstra a importância do atendimento especializado como um suporte indispensável à inclusão.

As falas das entrevistadas revelam que há uma compreensão, por parte das profissionais envolvidas, sobre a crucialidade de construir práticas pedagógicas que atendam às necessidades do aluno público da educação especial, utilizando recursos lúdicos e incentivando o protagonismo estudantil. Contudo, ainda se observa a ausência de uma proposta curricular verdadeiramente inclusiva, elaborada desde o início segundo os princípios do DUA, o que acaba

por exigir adaptações posteriores.

Além disso, as ações desenvolvidas precisam de uma maior articulação entre os diferentes setores da escola, como a gestão, a coordenação pedagógica, o AEE e os professores regulares, o que favoreceria a construção coletiva de estratégias inclusivas e o acompanhamento sistemático das práticas implementadas.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com SD no ensino público regular é um processo em constante construção permeado por desafios e conquistas graduais. A pesquisa relatada neste texto evidencia a necessidade de fortalecimento da formação docente, tanto inicial quanto continuada, de modo a preparar os profissionais para práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas em princípios como o DUA. Aponta-se também para a necessidade de maior investimento em recursos acessíveis e de ampliação do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, do AEE e de toda a comunidade escolar.

Realizar esta pesquisa, enquanto acadêmica de Pedagogia e futura profissional da educação, representou um marco importante na minha formação. A vivência prática no contexto escolar inclusivo proporcionou a oportunidade de compreender, de forma concreta, os desafios diários enfrentados por alunos público da educação especial, bem como as potencialidades que emergem de práticas pedagógicas realmente inclusivas. Esse percurso de investigação não apenas consolidou conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, mas também despertou em mim uma postura mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade escolar. Entre os principais aprendizados, destaco a importância de se pensar a inclusão desde o planejamento curricular, considerando a diversidade como ponto de partida e não como exceção, e o papel fundamental da formação docente inicial e continuada na construção de uma educação para todos.

Diante da complexidade do tema, como sugestão para trabalhos futuros, propõe-se a realização de estudos comparativos entre diferentes contextos escolares, buscando compreender como distintas realidades impactam a efetividade das práticas inclusivas. Além disso, recomenda-se a investigação aprofundada sobre o impacto da formação docente na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à promoção de estratégias baseadas no DUA, capazes de atender às singularidades de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Identifying and overcoming barriers to inclusion. *In: FERREIRA, S. S. et al. (Eds.). Inclusive education: Challenges and opportunities.* Londres: Routledge, 2009. p. 1-18.
- ALVES, F. **Para entender a Síndrome de Down.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula.** 2ª ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.
- ANGROSINO, M. E. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão escolar e seus desafios.** Porto Alegre: Mediação, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUSCH, R. **A co-ensinação na inclusão escolar: práticas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciência & Cognição, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-88, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2015.
- BERSCH, Maria Elisa de A. B. **Tecnologias assistivas: recursos e estratégias para a**

educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **The index for inclusion: developing learning and participation in schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler; CABRAL, Liliane Costa. **Educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem: interfaces e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 4, p. 657-676, 2020.

CAST – **Center for Applied Special Technology.** Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CARVALHO, M. de C. M. K. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios do Oferecimento de uma Educação Especial dentro da Atual Política de Educação Inclusiva do Governo Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.

COSTA, E.; PIMENTEL, J. **Avaliação colaborativa na educação inclusiva:** desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DUARTE, E. E. Síndrome de Down e o Desenvolvimento Pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 581-593, 2022.

FERNANDES, M. C. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual.** Campinas: Papirus, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares. São Paulo: Summus, 2006.

GHEDIN, E. **A educação inclusiva na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; FERNANDEZ, E. G. A construção de sistemas educacionais inclusivos: uma proposta de ação para os cursos de formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 187-204, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Políticas de inclusão escolar no Brasil:** avanços e desafios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

JOAQUIM, M. F. A inclusão de alunos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, ano 1, São Paulo, p. , 2006.

- KASSOUF, D. M. **Práticas educacionais e a inclusão escolar**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINEZ, A. M. **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.
- MENDES, E. G. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NOVAES, E. **Inclusão**. 2014. Disponível em: <Disponível em: <https://edsonjnovaes.wordpress.com/2014/01/11/inclusao/>>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA, M. R. **O brincar e a aprendizagem na educação inclusiva**. Campinas: Papirus, 2015.
- OLIVEIRA, D. L.; FREITAS, A. A. de. Plano de ensino individualizado: um instrumento pedagógico para a inclusão? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 195-210, 2016.
- OLIVEIRA, M. R.; RODRIGUES, L. F. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades no ensino de alunos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 3, p. 417-432, 2019.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PEREIRA, D. C.; LOPES, V. M. O PEI como estratégia de ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 745-758, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PLETSCH, M. D. **O trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Ed. Papyrus, 1998.

RODRIGUES, J. M. C. **Pessoas com Síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

RODRIGUES, David; SANCHES-FERREIRA, Manuela. **Desenho Universal para a Aprendizagem: um guia para educadores**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019.

SANTOS, M. A. Inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 215-230, 2018.

SASSAKI, R. K. **Educação Inclusiva: A questão do Deficiente na Escola Regular**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construção e vivências**. 3ª ed. São Paulo: LTR, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 8ª Ed. Rio de Janeiro. WVA, 2010.

SILVA, M. de F. M. C.; KLEINHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.123-138, 2006.

SILVA, C.; MOREIRA, T. **Práticas pedagógicas colaborativas na educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2019.

STAINBACK, S. STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E. **Cadê a Síndrome de Down que está aqui? O gato comeu...** Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:** conferência realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Para a Professora da Sala de Aula Regular**Roteiro de Entrevista Para a Professora da Sala de Aula Regular**

Dados de identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo de docência: _____ anos.

1. Quanto tempo de atuação em docência com alunos com deficiência? _____ anos.
2. Você tem alguma formação em Educação Especial? Se sim, qual?
3. Em sua turma você atende alguma criança público da educação especial? Se sim, quais são as especificidades?
4. Quais metodologias você costuma utilizar em sua prática pedagógica com a turma?
5. Que tipos de atividades você costuma desenvolver com sua turma no cotidiano escolar?
6. Algum(a) aluno(a) faz uso de adaptações pedagógicas em sala de aula? Se sim, quais são essas adaptações?
7. Algum(a) aluno(a) assistido(a) pelo AEE faz uso de recursos de acessibilidade? Se sim, quais?
8. Como e com que frequência você realiza o planejamento das aulas?
9. Quais instrumentos você utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos?
10. Qual a relação entre o seu trabalho e o trabalho da professora do AEE?
11. Você busca, em sala de aula, adotar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos alunos PAEE? Poderia citar um exemplo?
12. Qual é a sua percepção sobre o seu papel na mediação do processo de inclusão escolar?
13. Como é a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência?
14. Como você percebe a convivência entre os alunos com Síndrome de Down e os demais colegas na sala de aula regular?
15. Quais são suas percepções sobre a inclusão escolar no ensino regular? Quais os principais desafios enfrentados na prática?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para a professora do AEE**Roteiro de Entrevista para a professora do AEE**

Dados de identificação

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo como professora do AEE:

1. Quais são as formações que você tem para atender o público da educação especial (PAEE), especialmente aqueles com Síndrome de Down?
2. Como funciona o AEE aqui nesta escola?
3. Como se dá a articulação entre você e a professora do ensino regular? Há planejamento conjunto das estratégias pedagógicas?
4. Quantos são os alunos que frequentam o AEE nesta escola? Quais as especificidades?
5. Qual(is) o(s) requisito(s) para encaminhamento e inserção de alunos no AEE?
6. Algum(a) aluno(a) faz uso de adaptações pedagógicas para o ensino regular? Se sim, quais?
7. Quem é responsável pela elaboração das adaptações curriculares? Essas adaptações são discutidas em conjunto com a equipe pedagógica?
8. Algum(a) aluno(a) assistido(a) pelo AEE faz uso de algum recurso de acessibilidade? Se sim, qual(is)?
9. Existe um plano individual de AEE para os alunos com deficiência? Quais profissionais participam da sua elaboração?
10. Quais são suas maiores dificuldades ao realizar seu trabalho?
11. Quais ações você considera essenciais para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual?
12. Você acredita que há alguma(s) ideia(s) equivocada(s) sobre a inclusão? Qual(is) seria(am)?
13. De que forma você acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos atendidos no AEE?
14. Qual é a sua percepção acerca do seu papel na mediação para a inclusão?
15. Como ocorre a relação entre escola, AEE e família no acompanhamento da aprendizagem do aluno com deficiência?
16. Como você percebe a convivência dos alunos em sala de aula regular?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com o Responsável Pelo Aluno com SD**Roteiro de Entrevista com o Responsável Pelo Aluno com SD**

1. Qual é a sua relação com o aluno? () Pai () Mãe () Avó(ô) () Outro:
2. Qual a idade do aluno?
3. O aluno está na escola desde qual série?
4. Como foi o processo de ingresso do seu filho na escola? Você encontrou dificuldades?
5. Como você percebe o desenvolvimento escolar do seu filho? (aprendizagem, participação em atividades, interação com os colegas)
6. Quais são os principais desafios que ele enfrenta na aprendizagem?
7. Como é a relação do seu filho com os professores e colegas de classe?
8. A escola oferece algum tipo de suporte pedagógico específico para ele? () Sim () Não Se sim, como você avalia esse suporte?
9. Você tem conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Seu filho participa desse atendimento?
10. Como é a comunicação entre você e a escola? Acredita que recebe informações suficientes sobre o progresso do seu filho?
11. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na escola para apoiar o desenvolvimento do seu filho?
12. Você tem alguma sugestão sobre como a escola poderia tornar o ambiente mais inclusivo para ele?
13. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência ou sobre a inclusão do seu filho?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento da Instituição**TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por esta instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado **“Desafios e Possibilidades no Processo de Inclusão Educacional de Alunos com Síndrome de Down: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública em Abaetetuba-PA”**, desenvolvido pela aluna _____, do curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora _____.

Abaetetuba-PA, 03 de abril de 2025.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação

Título do Projeto: “Desafios e Possibilidades no Processo de Inclusão Educacional de Alunos com Síndrome de Down: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública em Abaetetuba-PA”

Pesquisadora Responsável: Roberta Dias Soares

Telefone: (91) 99247-9760 **E-mail:** robertalinksrbd@gmail.com

UFPA - Campus de Abaetetuba

Endereço: Rua Manoel de Abreu, s/n, Bairro: Mutirão, CEP: 68440-000.

Horário de funcionamento: 8h às 19h. **Telefone:** (91) 3751-1131 / 3751-1107.

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de entrevista organizada como parte da pesquisa desenvolvida, “Desafios e Possibilidades no Processo de Inclusão Educacional de Alunos com Síndrome de Down: um Estudo de Caso em uma Escola Pública em Abaetetuba-PA”. Este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no ensino público regular, analisando os desafios, estratégias e práticas pedagógicas que favorecem a efetivação de uma educação inclusiva.

Os riscos deste estudo são subjetivos, tais como desconforto e outros efeitos oriundos da publicação das opiniões dos participantes da pesquisa. Já entre os benefícios estão: 1) produção de reflexões sobre a ação da prática pedagógica para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. 2) oferta de ambiente acolhedor para a realização da entrevista, sem juízos de valor moral, possibilitando a livre expressão dos participantes. É garantido aos participantes: ter sua privacidade respeitada; confidencialidade das informações pessoais; decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública; ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso o (a) entrevistado (a) tenha dúvidas quanto a qualquer aspecto da pesquisa, poderá questionar a pesquisadora. A entrevista será gravada, e a participação na mesma é voluntária, podendo, portanto, o (a) entrevistado (a) retirar este consentimento a qualquer momento, sem prejuízos para si. Este termo está sendo editado em duas vias de igual teor, ficando uma delas em poder do (a) participante da entrevista.

Eu, _____,
declaro que concordo com a participação no projeto de pesquisa acima descrito, tendo a mim sido prestados os esclarecimentos necessários.

Abaetetuba-PA, 03 de abril de 2025.

Prof.^a Dra. Rafaela Habib Souza Aquime Docente da FAECS/UFPA <i>Campus</i> Universitário de Abaetetuba/UFPA

Roberta Dias Soares Discente da UFPA <i>Campus</i> Universitário de Abaetetuba/UFPA
--

APÊNDICE F – Carta de Apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE
ABAETETUBA / FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS – FAECS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Abaetetuba, 03 de abril de 2025.

Por meio desta, apresentamos a pesquisa intitulada “Desafios e Possibilidades no Processo de Inclusão Educacional de Alunos com Síndrome de Down: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública em Abaetetuba-PA”. O objetivo do estudo é compreender o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no ensino público regular, analisando os desafios, estratégias e práticas pedagógicas que favorecem a efetivação de uma educação inclusiva. A mesma está sob supervisão da Professora Doutora Rafaela Habib Souza Aquime, que também conduz esta pesquisa como orientadora.

Na oportunidade, solicito a autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por intermédio método de observação participante, com a intenção de observar o cotidiano escolar do aluno com Síndrome de Down. Também será realizada a entrevista semiestruturada com o responsável do aluno e com duas profissionais da educação, sendo a professora da turma regular e a professora do AEE. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Um dos objetivos para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos responsáveis, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido que será assinado pelos responsáveis do participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91) 99247-9760 ou pelo *e-mail*: robertalinksrbd@gmail.com.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a. Sandra Karina Barbosa Mendes
Diretora da FAECS/UFPA
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA Portaria
nº 484/2024 - REITORIA

Prof.^a Dr.^a. Rafaela Habib Souza Aquime
Docente da FAECS/UFPA
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

Roberta Dias Soares
Discente da UFPA
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA