

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO RAIMUNDO NONATO-PI

CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN THE MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION SYSTEM OF SÃO RAIMUNDO NONATO-PI

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO RAIMUNDO NONATO-PI

Juliana de Moura Pachêco Leal¹
Rosângela Vieira de Souza²

RESUMO: A inclusão educacional de crianças com Síndrome de Down ainda se constitui em um desafio para os sistemas de ensino, apesar dos avanços legislativos e das discussões sobre educação inclusiva no Brasil. Nesse sentido, este artigo resulta de um estudo que objetivou analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede pública de ensino do município de São Raimundo Nonato-PI, a partir das percepções de gestores e professores que atuam diretamente com esses estudantes. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de estudo de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com quatro docentes e três gestores da rede pública municipal, sendo os dados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que, embora os participantes reconheçam a importância da inclusão escolar, ainda persistem barreiras estruturais e institucionais, como precariedade das escolas, ausência de materiais pedagógicos, falta de formação docente e manifestações capacitistas. Apesar disso, os profissionais buscam desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas para favorecer a participação dos alunos. Conclui-se que a efetivação da inclusão requer investimentos em infraestrutura, formação docente e apoio institucional.

Palavras-chave: Barreiras à Inclusão. Capacitismo. Educação Inclusiva. Síndrome de Down.

¹ Bacharel em direito pelo centro universitário santo Agostinho (UNIFSA) e discente do Programa de Pós-graduação em Dinâmica de Desenvolvimento do Seminário (PPGDIDES) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

² Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Dinâmica de Desenvolvimento do Seminário (PPGDIDES) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

ABSTRACT: The educational inclusion of children with Down syndrome remains a challenge for education systems, despite legislative advances and discussions on inclusive education in Brazil. In this sense, this article results from a study that aimed to analyze the challenges and perspectives of the inclusion of children with Down syndrome in the public school system of the municipality of São Raimundo Nonato-PI, based on the perceptions of managers and teachers who work directly with these students. The research adopted a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, developed through a field study, using semi-structured interviews with four teachers and three managers from the municipal public school system. The data were analyzed using content analysis techniques. The results indicate that, although participants recognize the importance of school inclusion, structural and institutional barriers persist, such as precarious schools, lack of teaching materials, lack of teacher training, and ableist manifestations. Despite this, professionals seek to develop adapted pedagogical strategies to promote student participation. It is concluded that achieving inclusion requires investments in infrastructure, teacher training, and institutional support.

Keywords: Barriers to Inclusion. Ableism. Inclusive Education. Down Syndrome.

RESUMEN: La inclusión educativa de niños con síndrome de Down sigue siendo un reto para los sistemas educativos, a pesar de los avances legislativos y los debates sobre educación inclusiva en Brasil. En este sentido, este artículo surge de un estudio que tuvo como objetivo analizar los retos y las perspectivas de la inclusión de niños con síndrome de Down en el sistema escolar público del municipio de São Raimundo Nonato-PI, a partir de las percepciones de directivos y docentes que trabajan directamente con estos estudiantes. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, desarrollado mediante un estudio de campo, utilizando entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes y tres directivos del sistema escolar público municipal. Los datos se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido. Los resultados indican que, si bien los participantes reconocen la importancia de la inclusión escolar, persisten barreras estructurales e institucionales, como escuelas precarias, falta de materiales didácticos, falta de capacitación docente y manifestaciones capacitistas. A pesar de ello, los profesionales buscan desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas para promover la participación estudiantil. Se concluye que lograr la inclusión requiere inversiones en infraestructura, capacitación docente y apoyo institucional.

2

Palabras clave: Barreras a la inclusión. Capacitismo. Educación inclusiva. Síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência tem se consolidado, nas últimas décadas, como um tema cada vez mais presente nas discussões educacionais, especialmente no que se refere à escolarização de crianças com Síndrome de Down (SD), passando a ganhar maior visibilidade em pesquisas acadêmicas, documentos normativos e políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva (Silva; Damke, 2017). Apesar desses avanços no campo legislativo e no debate educacional, ainda se observam desafios relacionados à efetivação dessas diretrizes no cotidiano das escolas (Amorin, 2024).

Acerca disso, Melo (2025) aponta que, 24,47% das pessoas com deficiência não possuem nenhuma instrução formal, enquanto 45,20% apresentam, no máximo, o ensino fundamental incompleto, revelando que o acesso à educação não tem se traduzido, necessariamente, em permanência e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental compreender que a Síndrome de Down é uma condição genética do cromossomo 21 que pode estar associada a determinadas especificidades no desenvolvimento, a exemplo da deficiência intelectual, sem, contudo, definir de forma absoluta as potencialidades do indivíduo, uma vez que há grande diversidade nas características e nos processos de desenvolvimento dessas pessoas, assim como ocorre entre quaisquer indivíduos (Marinho, 2018).

A partir dessa compreensão, torna-se necessário ampliar o olhar sobre a inclusão educacional, entendendo que cada criança com SD apresenta formas singulares de desenvolvimento, de modo que não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas de assegurar que o ambiente escolar esteja preparado para atender às suas necessidades específicas, por meio da oferta de recursos e estratégias que favoreçam seu desenvolvimento motor, cognitivo e social (Mantoan, 2003; Silva; Leal, 2024; Pinto, 2025).

Nessa perspectiva, as crianças com SD, quando inseridas no ambiente escolar, tendem a ampliar suas potencialidades, considerando que, conforme Vygotsky (1989), o desenvolvimento psicológico está diretamente relacionado aos processos de socialização, sendo a interação um elemento central na construção do conhecimento. Dessa forma, professores e gestores escolares assumem papel fundamental, pois estão em contato direto com essas crianças no cotidiano e, muitas vezes, enfrentam desafios para promover essa interação e socialização de maneira adequada (Pinto, 2025).

Contudo, para compreender melhor esses desafios, é necessário olhar para as condições em que essa interação e socialização acontecem no cotidiano escolar, muitas vezes marcadas por barreiras que dificultam sua realização, entre elas, destacam-se as barreiras estruturais, que aparecem de diferentes formas, como na falta de formação adequada dos professores, na ausência de materiais pedagógicos adaptados, em limitações na própria estrutura da escola e barreiras atitudinais, que perpassam o espaço físico (Ornelas, 2023; Moraes, 2026).

No entanto, essas dificuldades não surgem de maneira isolada, mas fazem parte de um contexto social mais amplo, historicamente construído por práticas excludentes (Diniz, 2007; Barros, 2025). É nesse cenário que o capacitismo se manifesta, sendo entendido como uma forma

de olhar para a pessoa com deficiência a partir de suas características corporais, atribuindo a ela uma ideia de menor capacidade em relação aos demais (Moraes, 2026).

Nesse contexto, este estudo buscou responder a seguinte questão: Quais são os principais desafios e perspectivas para a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente escolar público de São Raimundo Nonato-PI? A Hipótese levantada nesse estudo é que o capacitismo impacta no processo de inclusão dessas crianças.

Para responder à problemática proposta e alcançar os objetivos delineados, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com docentes e gestores dos anos iniciais da rede pública do município de São Raimundo Nonato-PI que, voluntariamente, aceitaram participar do estudo e que atuam diretamente com crianças com Síndrome de Down.

A investigação voltou-se à análise das percepções desses profissionais acerca das dificuldades enfrentadas no processo inclusivo, bem como à identificação das estratégias e práticas pedagógicas por eles mobilizadas com vistas a favorecer a inclusão e o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores participantes, cujos relatos, posteriormente, foram transcritos e submetidos à Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin, possibilitando a organização, categorização e interpretação dos dados obtidos. Sob essa perspectiva, a relevância científica e acadêmica do presente artigo reside em ampliar o campo de discussões sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down na escola pública, especialmente ao produzir evidências empíricas situadas sobre os entraves que ainda atravessam a materialização desse direito.

Estudos recentes como o de Lima *et. al.*, (2025), Pinto (2025) e Barros (2025), têm reiterado que, apesar dos avanços normativos e do fortalecimento do debate inclusivo, persistem dificuldades relacionadas à aprendizagem, à participação, à formação docente e às condições institucionais de suporte, o que demonstra que a presença do estudante na escola não garante, por si só, inclusão efetiva. Esses autores relatam que barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais continuam impactando o desenvolvimento escolar dessas crianças, reforçando a necessidade de investigações que aprofundem a compreensão dessas dinâmicas no cotidiano das redes públicas de ensino (Lima *et. al.*, 2025; Pinto, 2025; Barros, 2025).

Nessa direção, este artigo contribui para o avanço do conhecimento em educação inclusiva ao tensionar a distância entre o direito legalmente assegurado e sua concretização na

prática escolar, oferecendo subsídios para novas pesquisas, e para respaldar políticas de fortalecimento da inclusão educacional das pessoas com Síndrome de Down.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um paradigma educacional, social e político que reivindica o direito incondicional de todos os sujeitos à aprendizagem, reconhecendo e acolhendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (Uchôa; Chacon, 2022; Barros, 2025). Segundo Cândido (2024), ela se tornou um princípio fundamental para garantir a equidade no ambiente educacional, assegurando que estudantes com diferentes necessidades e deficiências possam conviver e aprender em um mesmo espaço, de forma acessível e participativa, dentro de uma proposta que compreende o direito à educação não como concessão, mas como expressão incontestável de cidadania plena. No entanto, estudos como os de Rabelo et al., (2024) e Arai et al., (2024) demonstram que as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitas barreiras no processo de inclusão educacional.

Contudo, essas barreiras não podem ser entendidas isoladamente, pois estão relacionadas às formas históricas de compreensão da deficiência. O modelo biomédico, predominante por muito tempo, a via como um desvio a ser corrigido, sustentando práticas excludentes baseadas na ideia de inferioridade (Barros, 2025). Em contraposição, o modelo social propõe que as limitações decorrem das barreiras da sociedade, deslocando o foco do indivíduo para o contexto e afirmando que a inclusão depende da transformação desses ambientes, especialmente da escola (Diniz, 2007; Barros, 2025).

Assim, é nesse contexto de transformação, que os avanços no campo normativo ganham sentido, uma vez que, surgiram como resposta a processos históricos de exclusão e às reivindicações por direitos. Nesse cenário, a Declaração de Salamanca (1994) há algumas décadas, deu importante contribuição para repensar essa história ao afirmar que a escola comum deve ser o espaço de todos os estudantes, propondo mudanças que envolvem adaptações curriculares, formação docente e oferta de recursos de apoio, de modo a garantir não apenas a presença, mas a participação efetiva dos alunos com deficiência (Unesco, 1994; Reis; Coutinho, 2025).

No contexto brasileiro, esses princípios foram progressivamente incorporados por meio de marcos legais que consolidaram a educação inclusiva como um direito. A Constituição Federal de 1988 representou um ponto de inflexão ao reconhecer a educação como direito de

todos e assegurar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram a centralidade da escola regular como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Pinheiro et al., 2024). Esse processo foi aprofundado com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que passa a compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras, alinhando-se diretamente à perspectiva do modelo social (Brasil, 2015; Uchôa; Chacon, 2022).

Recentemente, avanços normativos como o Decreto nº 12.773/2025 têm buscado fortalecer esse processo ao ampliar a obrigatoriedade da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. O decreto também atribui centralidade a instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), além de destacar a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e do trabalho colaborativo entre diferentes áreas, como educação, saúde e assistência social (Paulino; Malheiro, 2026)

Apesar dos avanços no campo normativo, a efetivação da educação inclusiva ainda se mostra condicionada a aspectos concretos que, muitas vezes, não se materializam no cotidiano escolar, sobretudo quando se consideram a educação infantil e os anos iniciais, etapas fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas (Santana; Maekawa, 2023). É importante ressaltar que a concepção de educação inclusiva que norteia este trabalho a define como um processo voltado à ampliação da participação de todos os estudantes nos sistemas educacionais, especialmente daqueles historicamente marginalizados ou excluídos, não se limitando ao acesso ou a adaptações pontuais, mas envolvendo mudanças mais amplas nas formas de ensinar, de organizar o ensino e de compreender a aprendizagem, de modo que todos possam, de fato, aprender juntos, na sala de aula regular com o apoio devido do Atendimento Educacional Especializado (Reis; Santos; Nascimento, 2026). Dessa forma, exige-se um olhar pedagógico que vá além do simples reconhecimento das necessidades específicas, materializando-se em práticas que favoreçam interações significativas e a construção coletiva do conhecimento (Farias; Nascimento Neto; Cabanas, 2024).

Além disso, conforme Pletsch et al. (2024), a efetivação dessas políticas depende de investimentos contínuos, de condições estruturais adequadas e de transformações nas práticas

pedagógicas, o que evidencia a relevância da pesquisa em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para o avanço das práticas inclusivas.

2.1 Inclusão de crianças com Síndrome de Down

A Síndrome de Down (SD) é uma condição genética cuja incidência inclui alteração em aspectos cognitivos relevantes que podem influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Entre essas características estão dificuldades relacionadas à fala, à memória de curto prazo, à atenção e ao desenvolvimento motor, manifestações que podem variar significativamente entre os indivíduos (Bonomo; Rossetti, 2010; Mata; Pignata, 2014). Nesse sentido, é importante compreender, no tocante à inclusão educacional, que a SD não deve ser interpretada como uma limitação absoluta, mas como uma condição que demanda práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e atentas às singularidades do processo de aprendizagem de cada estudante (Silva; Kleinhans, 2006; Silva, 2016).

Entretanto, quando há presença de deficiência intelectual, pesquisas indicam que o estímulo precoce, aliado a experiências educacionais inclusivas, pode favorecer significativamente o desenvolvimento das potencialidades das crianças com SD, permitindo avanços relevantes em diferentes áreas do aprendizado (Saad, 2003; Bonomo; Rossetti, 2010). Conforme ressaltam Díaz et al. (2009), a síndrome não determina, por si só, os limites ou as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, uma vez que esses aspectos também são influenciados pelas oportunidades educacionais e sociais às quais o sujeito tem acesso.

No contexto escolar, as crianças com Síndrome de Down ainda enfrentam diversos desafios que perpassam as dimensões cognitivas e se relacionam também a fatores sociais, emocionais e institucionais presentes no cotidiano das escolas (Silva et al., 2024). Dificuldades de comunicação, atenção ou processamento de informações, quando não compreendidas pelas práticas pedagógicas, acabam sendo interpretadas como incapacidade, reforçando metodologias rígidas e excludentes que desconsideram os diferentes ritmos de aprendizagem (Bonomo; Rossetti, 2010). Nesse cenário, Silva (2016) argumenta que o problema da exclusão escolar não reside no aluno, mas na própria estrutura educacional que insiste em padronizar o ensino, negligenciando as singularidades dos estudantes.

Apesar da presença de crianças com Síndrome de Down no ensino regular representar um avanço importante no campo dos direitos educacionais, impõe desafios cotidianos aos docentes e gestores, que precisam articular sensibilidade, conhecimento pedagógico e

criatividade para conciliar o trabalho coletivo da turma com a atenção às necessidades individuais dos alunos (Carvalho, 2007; Moura, 2021; Saporì, 2023).

Para compreender esses desafios, é necessário reconhecer que as barreiras à inclusão escolar envolvem tanto aspectos estruturais, relacionados às condições materiais e organizacionais da escola, quanto aspectos institucionais, ligados às práticas pedagógicas, à formação docente e às concepções presentes no ambiente escolar (Moraes, 2026).

Entre as barreiras institucionais mais recorrentes, destaca-se a fragilidade da formação docente, de modo que, muitos professores iniciam sua trajetória profissional sem experiências formativas que abordem, de maneira consistente, o trabalho pedagógico com esses estudantes (Silva, 2016; Figueiredo; Silva, 2022). Como consequência, a ausência de suporte formativo adequado pode comprometer tanto a qualidade das práticas pedagógicas quanto a autoconfiança docente, levando alguns profissionais a experimentarem frustração diante das dificuldades em atender plenamente às necessidades dos alunos com essa síndrome (Melo, 2015; Narciso et al., 2024).

Além da formação docente, o apoio institucional também se revela elemento fundamental para a efetivação de práticas inclusivas, sendo apontado na literatura que muitos professores se sentem desamparados pela ausência de suporte técnico, pedagógico e emocional dentro das instituições escolares, o que tende a enfraquecer as iniciativas inclusivas no cotidiano escolar (Silva, 2016; Acuña, 2020). Para os autores, o sucesso da inclusão depende da construção de um trabalho colaborativo que envolva professores, gestores, famílias e equipes multiprofissionais (Silva, 2016; Acuña, 2020). Quando o docente atua de forma isolada, a ausência dessa colaboração pode comprometer tanto o desenvolvimento integral do estudante quanto sua permanência no ambiente escolar (Saad, 2003; Silva, 2016).

Contudo, embora as barreiras estruturais e institucionais exerçam impacto significativo no processo de inclusão, as dificuldades enfrentadas pelas crianças com Síndrome de Down no ambiente escolar também estão relacionadas a concepções sociais historicamente construídas sobre deficiência, as quais continuam influenciando práticas, expectativas e formas de organização do ensino (Moraes, 2026). Muitas escolas continuam reproduzindo modelos pedagógicos padronizados, com currículos inflexíveis e escassez de recursos pedagógicos adaptados, fatores que dificultam a construção de experiências de aprendizagem significativas para esses alunos (França, 2013; Mantoan, 2017; Barros et al., 2017).

Frente a essa realidade, mostra-se a necessidade de repensar sobre as práticas pedagógicas, uma vez que, conforme apontam Catafesta (2013) e Costa (2024), o trabalho educativo com crianças com Síndrome de Down demanda metodologias diferenciadas, o uso de recursos específicos e uma postura docente sensível às potencialidades dos estudantes, sendo a estimulação visual um elemento central para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e perceptivas.

Entretanto, observa-se que tais demandas nem sempre se concretizam na prática, uma vez que, conforme Minetto (2021), o currículo frequentemente não contempla as reais necessidades dos alunos, e as adaptações curriculares, quando realizadas, tendem a se limitar a modificações superficiais, sem promover uma reestruturação significativa dos conteúdos e das metodologias de ensino. Esse cenário pode favorecer a ocorrência de processos de exclusão simbólica, nos quais o estudante, embora esteja fisicamente inserido no ambiente escolar, não dispõe de condições efetivas para participar e aprender de maneira significativa (Saad, 2003; Silva et al., 2024).

Diante disso, o Modelo Social da Deficiência surge como importante referência teórica para compreender a inclusão escolar, onde a deficiência não deve ser entendida como uma limitação intrínseca ao indivíduo, mas das barreiras presentes no contexto social, deslocando o foco do indivíduo para o ambiente em que está inserido (Silveira, 2024; Barros, 2025). Entre essas barreiras sociais, o capacitismo tem sido apontado como um dos principais obstáculos à inclusão escolar (Moaraes, 2026). O termo refere-se a formas de discriminação baseadas na crença de que corpos e mentes considerados “normais” seriam superiores, o que gera processos sistemáticos de exclusão e desvalorização das pessoas com deficiência (Diniz, 2007; Fagundes; Sobreira, 2023; Barros, 2025).

No ambiente escolar, essa lógica manifesta-se por meio de atitudes, expectativas e práticas pedagógicas que limitam a participação dos alunos com deficiência, restringindo suas oportunidades de expressão e aprendizagem (Ferreira, 2023). Assim, Fagundes e Sobreira (2023) defendem que práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão devem assumir uma postura explicitamente anticapacitista, baseada na flexibilidade curricular, na escuta ativa e na valorização da diversidade como princípio educativo (Fagundes; Sobreira, 2023). Essa perspectiva implica compreender a presença do aluno com deficiência não como um problema a ser resolvido, mas como uma oportunidade de transformação das práticas escolares.

Nessa direção, Silva e Leal (2024) ressaltam que a inclusão não deve ser entendida apenas como um esforço voltado para ensinar a criança com deficiência, mas também como um processo no qual a própria escola aprende com a presença desses estudantes. A convivência com a diversidade desafia a instituição a rever expectativas, reinventar metodologias e ampliar suas possibilidades pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e sensível às diferenças.

3 MÉTODOS

O presente artigo é resultante de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou compreender os desafios relacionados à inclusão de crianças com Síndrome de Down no contexto da escola pública do município de São Raimundo Nonato-PI, considerando as percepções e experiências de docentes e gestores escolares.

A escolha dessa abordagem justificou-se pela necessidade de analisar fenômenos educacionais em sua dimensão subjetiva e social, permitindo apreender significados, práticas e interpretações construídas no cotidiano escolar. Conforme destaca Minayo (2014), a investigação qualitativa exige abertura, flexibilidade e interação entre pesquisador e participantes, características que a tornam especialmente adequada para o estudo de processos complexos, como a inclusão escolar. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva que, segundo Gil (1999), permite tanto a aproximação com o fenômeno investigado quanto a compreensão das percepções e práticas dos sujeitos, favorecendo uma análise mais aprofundada do contexto estudado.

Quanto ao método adotado para esta investigação, foi utilizado o estudo de campo, conforme define Gonçalves (2001), esse tipo de investigação caracteriza-se pela busca de informações diretamente junto à população pesquisada, por meio do contato direto com os sujeitos envolvidos na realidade estudada. Assim, as escolas públicas do município de São Raimundo Nonato-PI constituíram o campo empírico da pesquisa, possibilitando a coleta de dados a partir das experiências concretas de profissionais que atuam no processo de escolarização de crianças com Síndrome de Down.

A amostragem adotada foi do tipo não probabilística e intencional, considerando a necessidade de selecionar participantes diretamente envolvidos com o objeto de estudo. Assim, foram incluídos gestores de escolas públicas do município que possuíam crianças com Síndrome de Down matriculadas, bem como docentes que atuavam diretamente com esses estudantes,

seja como professores regentes ou professores de apoio. Foram excluídos da pesquisa gestores de escolas que não possuíam alunos com Síndrome de Down matriculados, assim como professores que não atuavam com esse público ou que trabalhavam exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que o recorte do estudo se concentrou nos anos iniciais da educação básica.

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 4 docentes e 3 gestores escolares que aceitaram participar voluntariamente do estudo. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por permitir o aprofundamento das percepções e experiências dos participantes, sendo caracterizada por um roteiro prévio aliado à flexibilidade na condução da entrevista, o que favorece o surgimento de novas reflexões ao longo do diálogo (Minayo; Costa, 2018). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas individualmente entre os meses de Dezembro/2025 e Janeiro/2026, sendo registradas com auxílio de recurso de gravação para posterior transcrição e análise. Para garantir o anonimato dos participantes, os sujeitos foram identificados por códigos, como P₁, P₂, e assim sucessivamente.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação. Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante das transcrições das entrevistas e das respostas obtidas, com o objetivo de identificar unidades de significado e temas recorrentes. Em seguida, os dados foram organizados e categorizados em eixos analíticos que expressam diferentes dimensões do processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no contexto investigado. Por fim, esses eixos foram interpretados e articulados ao referencial teórico adotado, permitindo compreender como as práticas, percepções e desafios relatados pelos participantes se relacionam com as discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, contribuindo para a análise crítica do fenômeno investigado.

Para a construção dos resultados e discussões, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A organização dos dados ocorreu por meio da definição de categorias a posteriori, construídas a partir das falas dos participantes, o que permitiu uma aproximação mais fiel às experiências e percepções dos professores e gestores da rede pública municipal de São Raimundo Nonato-PI.

Desse processo emergiram as seguintes categorias de análise: (1) barreiras estruturais e institucionais no processo de inclusão; (1.1) formação docente e preparo profissional; (2) indícios

de capacitismo no ambiente escolar; (3) estratégias pedagógicas e adaptações no processo de ensino; (4) interação social e participação no ambiente escolar; e (5) perspectivas e condições para uma inclusão escolar efetiva. Essas categorias orientaram a interpretação dos dados, possibilitando compreender, de forma articulada, os desafios e as possibilidades que atravessam a inclusão escolar no contexto investigado.

No que tange aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o nº 90626125.2.0000.0282, dessa forma todos os procedimentos da pesquisa foram conduzidos em conformidade com os princípios que orientam estudos com seres humanos e com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), assegurando o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a preservação de suas identidades. Além disso, manteve-se o compromisso com a devolutiva social da pesquisa, contribuindo para ampliar as discussões sobre os desafios relacionados à inclusão de crianças com Síndrome de Down no contexto escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos objetivos e dos procedimentos metodológicos definidos para o presente artigo, os dados foram organizados em categorias e subcategorias a posteriori, com base nas orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Para fundamentar as análises, buscou-se estabelecer um diálogo entre os relatos obtidos e as discussões presentes na literatura acerca das temáticas identificadas ao longo da pesquisa.

12

4.1 Barreiras estruturais e institucionais no processo de inclusão

A análise das entrevistas indica que a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular, embora reconhecida como um avanço importante, ainda enfrenta desafios estruturais e institucionais significativos no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos apontados pelos participantes destacam-se a superlotação das salas de aula, a escassez de recursos pedagógicos e a presença limitada de equipes multiprofissionais de apoio.

Nesse sentido, P₁ afirma que, “em uma sala com 30 alunos é impossível dar atenção a todos e ainda dar uma atenção maior para aquela criança que precisa”. Na mesma perspectiva P₅ menciona que, “eu acho desafiador, porque não é a criança em si, mas é no ambiente mesmo que não está sendo fácil... a estrutura... suporte...”. P₁ e P₂ apontam para fatores externos que interferem no processo de inclusão. Essas falas deslocam a compreensão da dificuldade do aluno

para o contexto, aproximando-se da perspectiva do modelo social da deficiência ao apontarem que as barreiras estão nas condições oferecidas pela escola (Diniz, 2007; Silveira, 2024; Barros, 2025).

Além disso, os autores Uchôa; Chacon (2022) e Barros (2025), mencionam que esse cenário tensiona o próprio princípio da educação inclusiva enquanto paradigma baseado no direito universal à aprendizagem e no reconhecimento da diversidade revelando uma distância entre o plano normativo e a realidade escolar, como retratado por P2 “a gente tenta adaptar as atividades na medida do possível, mas nem sempre a gente consegue, porque a equipe multiprofissional visita a escola apenas uma vez na semana, e isso dificulta muito, porque são muitos alunos para serem atendidos”. P1 complementa:

É um grande desafio até mesmo porque tem muitas barreiras né, para a gente lidar com crianças e deixamos muito a desejar porque não tem material, não tem uma sala adequada muitas vezes a gente tem que correr pra dar conta. A gente se sente sozinhos, para adaptar aí tem que estar trabalhando com a turma de um jeito e com a outra de outro jeito...

Os relatos dos participantes, sinalizam que o professor frequentemente precisa lidar sozinho com demandas complexas relacionadas à inclusão, sem o apoio institucional necessário para planejar estratégias pedagógicas mais adequadas. Situação semelhante é apontada por Silva (2016), ao afirmar que a ausência de suporte técnico e pedagógico faz com que muitos docentes se sintam desamparados diante das exigências da educação inclusiva. Nessa linha, P7 destaca:

No âmbito escolar em que a gente atua, falta ainda muito material pedagógico, materiais de concretos, uma sala direcionada, profissionais preparados para atender cada necessidade e realmente material pedagógico direcionado para a necessidade de cada criança, desde o brincar, desde o jogar, desde a questão da coordenação motora.

O relato destaca a fragilidade do apoio institucional, o que reforça a análise de Silva (2016) e Acuña (2020) acerca da insuficiência de suporte técnico e pedagógico como fator limitante das práticas inclusivas. Moura (2021) e Carvalho (2007) destacam que, embora o professor seja o principal responsável por concretizar os princípios da escola inclusiva no cotidiano da sala de aula, essa tarefa exige condições institucionais adequadas para que possa ser realizada de maneira efetiva.

4.1.1 Formação docente e preparo profissional para a educação inclusiva

Outro aspecto fortemente presente nas entrevistas diz respeito à formação docente e ao preparo profissional para atuar em contextos educacionais inclusivos. Muitos participantes relataram que, ao receber um aluno com deficiência em sala de aula, sentiram insegurança ou

medo de não conseguir atender adequadamente às suas necessidades educacionais. Esse sentimento aparece de forma clara na fala de P3 “a primeira impressão que a gente tem é que não vai dar conta” e P5 complementa “quando a gente faz a graduação, a gente aprende a teoria, os meios de como lidar com uma criança com Síndrome de Down, isso é óbvio, mas na prática é totalmente diferente.”

Esse tipo de percepção revela que a inclusão ainda é percebida por muitos docentes como um desafio que está diretamente ligado à sua formação inicial. Em alguns casos, essa sensação está relacionada à ausência de disciplinas ou conteúdos voltados para a educação inclusiva durante a formação universitária, conforme P6 aponta:

Essas dificuldades que vivemos não é por parte das crianças, é falta de formação adequada para os profissionais das escolas. Então... devido a essa falta de formação, em algumas situações a gente não sabe como agir com essa criança. Em algum momento de desregulação, na questão do estudo, da compreensão.

No entanto, esses relatos mostram um descompasso entre formação inicial e prática docente, corroborando as análises de Figueiredo e Silva (2022) e Melo (2015), que destacam que a ausência de preparo adequado gera insegurança e dificuldades na atuação profissional.

P4 também destaca essa questão ao afirmar, “a gente vê que a maioria não está preparada, muitos pedem para trocar de turma, ficam apreensivos com medo de como será”. Essas falas apontam que a inclusão ainda é frequentemente compreendida como um desafio individual do professor, quando, na verdade, trata-se de uma responsabilidade institucional e coletiva. Nesse sentido, autores como Saad (2003) e Silva (2016) reforçam que a inclusão depende de formação continuada e de trabalho colaborativo entre os diferentes atores da escola.

14

4.3 Índícios de capacitismo no ambiente escolar

As entrevistas também revelam percepções que, em determinados momentos, ainda estão atravessadas por visões reducionistas. Em diversas falas, o trabalho com alunos com deficiência é descrito como um desafio constante, frequentemente associado à ideia de dificuldade ou limitação no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, observa-se que, embora os participantes reconheçam a existência desses desafios, muitos demonstram dificuldade em aprofundar ou problematizar de forma mais crítica quais aspectos concretos constituem essas dificuldades no cotidiano escolar. Esse entendimento aparece, por exemplo, na fala de P3, que afirma: “Sempre é um desafio trabalhar com crianças especiais... nós precisamos de formações direcionadas para estar no dia a dia com

essas crianças”. A própria utilização da expressão “crianças especiais” também revela permanências discursivas historicamente associadas a concepções assistencialistas e pejorativas acerca da deficiência, tendo em vista que, atualmente, recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência” (Mantoan, 2003).

De maneira semelhante, P₂ expõe sentimento de insegurança diante das diferentes formas de comportamento que podem surgir no cotidiano escolar:

Não, eu não me sinto... a gente nunca está preparada, porque às vezes uma criança reage de uma maneira, outra já reage de outra maneira. Tem criança com síndrome de Down que é agressiva, então eu acho que eu não estou preparada. Muitas vezes eu fico perdida. Às vezes, quando a criança tem um temperamento mais calmo, dá até para a gente lidar, mas quando é agressiva fica mais difícil.

Embora tais afirmações não representem necessariamente atitudes discriminatórias intencionais, elas indicam como a deficiência ainda é frequentemente compreendida a partir de uma perspectiva que enfatiza limitações em vez de potencialidades. Essas percepções dialogam com o conceito de capacitismo, discutido por Diniz (2007) e Fagundes e Sobreira (2023), entendido como uma forma de discriminação estrutural baseada na valorização de padrões considerados “normais”. Conforme apontam Ferreira (2023) e Moraes (2026), esse tipo de lógica se manifesta no cotidiano escolar por meio de expectativas reduzidas em relação aos alunos com deficiência.

Além das percepções relacionadas às dificuldades pedagógicas, os participantes também mencionaram desafios associados às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, P₁ observa que “a maioria em si não faz muita amizade com crianças que têm a síndrome de Down. Então isso também é um problema dentro das salas de aula.” Essa fala sinaliza que as barreiras à inclusão não se restringem apenas ao campo pedagógico, mas também se manifestam nas dinâmicas sociais entre os estudantes. A construção de vínculos de amizade e de pertencimento no espaço escolar ainda enfrenta obstáculos que podem limitar a participação plena desses alunos nas atividades coletivas (Ferreira, 2023).

P₃ também destaca que as dificuldades de convivência não estão restritas apenas aos alunos, podendo envolver toda a comunidade escolar:

No início, muitas vezes, os colegas não aceitam ou não sabem lidar com essa criança. E muitas vezes tem professores e funcionários também da escola que não sabem lidar com isso. Mas a gente tem que sempre estar conversando, estudando e adaptando para poder a gente ter uma boa convivência com todos. Fácil não é.

O depoimento revela que a inclusão escolar se constitui como um processo contínuo de aprendizagem coletiva, no qual professores, estudantes e demais profissionais da escola

precisam desenvolver novas formas de compreender e conviver com a diversidade. Contudo, a própria expressão “lidar com isso” merece atenção analítica, uma vez que pode sinalizar, ainda que de maneira não intencional, traços de um discurso capacitista. Ao substituir a referência à criança por “isso”, a fala tende a deslocar o estudante da posição de sujeito para a de situação-problema, como se a deficiência fosse um elemento a ser administrado e não uma dimensão da experiência humana. Tal construção discursiva aproxima-se das reflexões de Diniz (2007) e Fagundes e Sobreira (2023), ao indicarem que o capacitismo também se manifesta nas formas cotidianas de nomear e significar a pessoa com deficiência.

Sob essa ótica, a análise torna-se ainda mais relevante quando articulada aos avanços recentes do campo normativo brasileiro. O Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, explicita entre seus princípios o reconhecimento da educação como direito universal, a promoção da equidade e da diversidade humana, bem como o enfrentamento ao capacitismo e a toda forma de discriminação (Brasil, 2025). Isso significa que o combate às barreiras atitudinais não se restringe às práticas pedagógicas visíveis, mas alcança também os modos de falar, interpretar e se referir ao estudante com deficiência no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental reafirmar que a criança com Síndrome de Down deve ser compreendida, antes de tudo, como sujeito de direitos e de potencialidades, cujo desenvolvimento não depende exclusivamente da síndrome, mas das oportunidades sociais, pedagógicas e relacionais que lhe são oferecidas no ambiente escolar (Díaz *et al.*, 2009).

Entretanto, é importante salientar que as entrevistas também revelam indícios de transformação nas percepções docentes. Os participantes relatam que, à medida que convivem com alunos com Síndrome de Down no cotidiano escolar, passam a reconhecer suas capacidades, formas de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento, como mostra a discurso de P5:

Na minha experiência, eles têm uma participação muito ativa dentro das atividades escolares. Faço atividades em grupo e vejo como essas crianças interagem, eles brincam, falam com os amiguinhos... Então, é uma participação bem ativa dessas crianças.

Esse processo de mudança dialoga com a perspectiva defendida pelos autores, que argumenta que a convivência com a diversidade no ambiente escolar pode provocar transformações significativas nas concepções pedagógicas e nas práticas educativas (Mantoan, 2003; Moura, 2021; Silva; Leal, 2024). Assim, a experiência concreta da inclusão tende a ampliar

a compreensão dos professores sobre o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

4.4 Estratégias pedagógicas e adaptações no processo de ensino

Apesar das dificuldades relatadas, os participantes entrevistados também demonstram esforços para desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. Entre as práticas mencionadas destacam-se a adaptação de atividades, o uso de materiais lúdicos e o acompanhamento individualizado do desenvolvimento dos alunos. P3 explica “faço adaptação tanto das atividades quanto das avaliações...é... como os que possuem baixa visão, eu formato com letras maiores...” P4 complementa:

Na maioria das vezes, quando há algum tempo, a gente tem que estar dando uma atenção especial para essa criança e vendo quando ela adapta alguma atividade, se ela está conseguindo acompanhar da forma que foi adaptada ou se não adaptar para ver se ela acompanha também os outros colegas na atividade proposta.

Entretanto, embora as falas revelem uma preocupação dos docentes em buscar estratégias inclusivas, também mostram fragilidades relacionadas à compreensão das adaptações curriculares voltadas às necessidades específicas dos estudantes com Síndrome de Down. Ao relatar que realiza adaptações semelhantes às utilizadas para alunos com baixa visão, percebe-se uma tentativa de inclusão que, embora bem-intencionada, pode não corresponder às demandas reais da criança com SD. A própria Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que as adaptações razoáveis devem ocorrer de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito, assegurando condições efetivas de participação e aprendizagem (Brasil, 2015)

Nesse sentido, a simples ampliação de letras ou modificações pontuais nem sempre são suficientes para atender às particularidades cognitivas e pedagógicas presentes no processo de aprendizagem desses estudantes como aponta Minetto (2021). Desse modo, os relatos sugerem que, embora existam esforços individuais por parte dos professores, ainda persistem desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas mais planejadas, flexíveis e coerentes com as singularidades dos estudantes com Síndrome de Down.

Outro participante explica que, muitas vezes, essa adaptação envolve direcionamentos e apoio de toda a comunidade escolar:

Quando temos uma criança com Síndrome de Down, a gente conversa com a família, a gente usa estratégias que são direcionadas, inclusive pela BNCC, para que adaptamos todas as atividades pedagógicas para atender o aprendizado também das crianças com Síndrome de Down (P7).

Essas falas indicam que os professores buscam alternativas para possibilitar a participação dos alunos nas atividades escolares, mesmo diante das limitações estruturais existentes. P3 destaca que “faço uso bastante de materiais lúdicos e posso dizer que tem resultados positivos”, já P6 destaca “buscar coisas que busquem o interesse do aluno, por exemplo, a cultura, a arte, ele gosta muito de participar de questões que envolvem a cultura, a arte, isso é muito bom”. Essas práticas dialogam com Catafesta (2013), ao destacar a necessidade de metodologias diferenciadas, e com Mantoan (2017), ao defender práticas pedagógicas flexíveis.

Além disso, P5 relata “nenhuma criança aprende da mesma forma... Cabe a nós professores adaptar as atividades da melhor forma possível.” Essa compreensão reforça a centralidade da adaptação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando articulada ao uso de estratégias que potencializem o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Costa (2024) destaca que a utilização de estímulos visuais constitui um recurso relevante no contexto educacional, pois favorece significativamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas e perceptivas. Essa ideia é enfatizada na fala de P1:

Essas crianças, elas aprendem muito com o lúdico, então elas precisam explorar as atividades lúdicas, as atividades em que elas tenham uma maior visibilidade no pintar, no encaixar, na troca com os amiguinhos. E isso, no contexto do processo educacional, vem dando certo, porque cada criança, ela aprende de uma forma diferente e no seu tempo. Então, as crianças com Síndrome de Down, elas têm o tempo dela, o momento delas, para elas irem aprendendo. E essas crianças, elas com essa motivação, elas têm toda uma facilidade de estar adquirindo esses conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, a valorização das diferenças no processo de aprendizagem aproxima-se dos princípios estabelecidos em marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que defende a escola comum como espaço de todos, com a garantia de adaptações e suportes necessários à participação efetiva dos estudantes (Reis; Coutinho, 2025). Do mesmo modo, essa perspectiva dialoga com a compreensão da educação como um direito universal e inclusivo, conforme destacam Uchôa e Chacon (2022) e Pinheiro *et al.*, (2024), estando também ancorada nos fundamentos constitucionais brasileiros que asseguram a educação como direito de todos (Brasil, 1988).

4.5 Interação social e participação no ambiente escolar

A interação social da comunidade escolar e das crianças com SD também foi um tema importante nas entrevistas. De modo geral, os participantes reconhecem que a convivência

entre os estudantes pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional das crianças com Síndrome de Down. No entanto, alguns participantes relatam que essa interação nem sempre ocorre de forma espontânea.

P1 observa “sempre tem uma criança ou outra que faz amizade, mas a maioria das crianças com SD não se envolve muito.” Situação semelhante aparece quando os alunos precisam formar grupos para realizar atividades em equipe como retrata P3: “quando eles vão escolher as equipes, normalmente aquela criança com Síndrome de Down não vai ser escolhida.”

Essas falas mostram que a inclusão social ainda enfrenta desafios importantes, mesmo quando a criança com deficiência está presente na sala de aula. Conforme destaca Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais, sendo essencial que a escola promova experiências de cooperação e convivência entre os estudantes. E é por meio dessa interação com meio, que as crenças limitantes vão cessando, como destaca P5 “uma vez eu percebi que tinha uma criança que tinha medo da criança que tinha síndrome de Down, e fazia atividades em grupo para que eles interagissem, e hoje são superamigos”.

Essas situações indicam que a inclusão não depende apenas da organização pedagógica, mas também da construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. No relato de P6 é perceptível ver isso:

Cada criança aprende no seu tempo, na sua perspectiva. Então, como é que a gente observa? Quando você, num diálogo, numa conversa com a criança, você já vai fazendo essa interação dessas atividades e onde a criança, ao ser explorada, participando e ela lhe dá um feedback positivo, isso sim nos apresenta que a criança está tendo uma boa aprendizagem. Então, isso se faz também quando o professor, o auxiliar de secretário, o professor, o diretor, o coordenador, todos os membros da escola trabalham juntos, em conjuntos, para que essas crianças que tenham essas necessidades, essas crianças, elas possam ter esse apoio e com isso elas adquirirem mais conhecimento.

Nesse sentido, Silva e Leal (2024) argumentam que a presença de alunos com deficiência na escola deve ser compreendida não apenas como um desafio pedagógico, mas também como uma oportunidade de transformação das práticas educativas e das relações sociais no ambiente escolar. Quando a escola assume essa perspectiva, a inclusão deixa de ser vista apenas como um esforço para ensinar a criança com deficiência e passa a representar um processo coletivo de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

4.6 Perspectivas e condições para uma inclusão escolar efetiva

Por fim, os participantes foram questionados sobre quais condições seriam necessárias para que a inclusão de crianças com Síndrome de Down ocorresse de forma mais efetiva nas escolas. Entre os fatores mais mencionados estão formação docente continuada, redução do número de alunos por turma, presença de profissionais de apoio e maior disponibilidade de recursos pedagógicos. P₂ afirma “em primeiro lugar, o professor precisa ter uma boa qualificação”, nessa perspectiva P₇ complementa:

Uma boa graduação não parte apenas do conhecimento teórico. Hoje as graduações precisam estar diretamente atuando também na parte prática. Ter mais horas de estágios, ter mais horas participando ativamente do dia-a-dia com essas crianças dentro do ambiente escolar.

Outro participante (P₃) destaca a importância de materiais pedagógicos adequados para favorecer a aprendizagem dos alunos “uma sala equipada com bastante materiais concretos para que possamos ensinar nossas crianças”. Além disso, P₁ enfatiza “a inclusão dessas crianças com SD é uma situação que necessita do apoio de toda a comunidade escolar onde vai envolver a família, e todo o pessoal da escola. Então, com esse apoio, eu acredito que tudo se torna mais fácil”. Essas falas apontam que a inclusão depende de uma articulação entre diferentes dimensões, pedagógicas, estruturais e institucionais, conforme apontam Sasaki (1997), Santana e Maekawa (2023); Farias, Nascimento Neto e Cabanas (2024).

20

Contudo, P₄ relata “quando a gente vai conhecendo a criança e a partir dali a gente vai descobrindo as habilidades de como trabalhar com ele, mas assim, quando a gente tem força de vontade, quando a gente já tem com a teoria, você precisa gostar, e aí tudo fica mais fácil”.

Neste passo, as experiências vivenciadas no âmbito escolar público em São Raimundo Nonato-PI reafirmam que, embora existam desafios significativos para a efetivação da inclusão de crianças com Síndrome de Down na escola pública, também há sinais de avanço e possibilidades de transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender, de maneira mais sensível e mais complexa, os desafios e as possibilidades que atravessam o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down dos anos iniciais da rede pública de ensino do município de São Raimundo Nonato-PI. Ao ouvir os docentes e gestores que vivenciam diariamente essa realidade, observou-se que a inclusão escolar, embora já consolidada no campo legal e

amplamente defendida nos discursos educacionais, ainda se constrói no cotidiano das escolas como um processo em movimento, marcado por avanços, tensões e, não raramente, por contradições.

Os resultados da pesquisa indicam que barreiras estruturais e institucionais ainda dificultam a efetivação da educação inclusiva. Turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos e a presença limitada de equipes multiprofissionais restringem o acompanhamento individualizado dos estudantes e tornam o trabalho docente mais desafiador. Esse cenário demonstra que, embora existam políticas públicas voltadas à inclusão, sua concretização depende de condições adequadas de funcionamento das escolas. Além disso, as entrevistas indicaram insegurança por parte dos professores, especialmente quando não possuem formação específica ou apoio institucional contínuo para atuar com a diversidade em sala de aula. Dessa forma, os dados reforçam a importância de ampliar programas de formação inicial e continuada, de modo a fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e preparar melhor os docentes para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Ao mesmo tempo, as falas dos participantes também revelaram percepções que, em certos momentos, ainda refletem concepções historicamente construídas sobre a deficiência, nas quais a diferença tende a ser associada à limitação ou dificuldade. Esse aspecto dialoga com o conceito de capacitismo, discutido por autores como Diniz (2007) e Moraes (2026), evidenciando como determinadas visões sobre o corpo e a aprendizagem continuam presentes, ainda que de forma muitas vezes sutil, no ambiente escolar. No entanto, a pesquisa também demonstrou que o convívio cotidiano com alunos com Síndrome de Down pode provocar mudanças importantes nessas percepções, ampliando a compreensão dos professores sobre as potencialidades desses estudantes e favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Nesse sentido, destaca-se que, mesmo diante das limitações estruturais e formativas apontadas, os professores demonstram esforço e criatividade na construção de estratégias pedagógicas que possibilitem a participação dos alunos nas atividades escolares. A adaptação de atividades, o uso de recursos lúdicos, o acompanhamento individualizado e a valorização de diferentes formas de aprendizagem aparecem como caminhos encontrados pelos docentes para promover uma educação mais inclusiva. Essas iniciativas revelam que a prática pedagógica, quando orientada por uma postura aberta à diversidade, pode se tornar um espaço potente de transformação.

A dimensão social da inclusão também se mostrou um elemento relevante nos resultados da pesquisa. As entrevistas evidenciaram que a convivência entre alunos com e sem deficiência nem sempre ocorre de forma espontânea, sendo necessário o papel mediador do professor para estimular relações de respeito, cooperação e pertencimento no ambiente escolar. Nesse contexto, a inclusão ultrapassa a dimensão pedagógica e passa a envolver a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Ademais, os dados indicam que a efetivação da inclusão escolar depende de uma articulação entre diferentes fatores, como formação docente continuada, suporte institucional, participação da família, presença de profissionais de apoio e adequação das condições estruturais das escolas. Mais do que uma responsabilidade individual do professor, a inclusão precisa ser compreendida como um compromisso coletivo que envolve gestores, sistemas educacionais e a própria sociedade.

Dessa forma, considera-se, que a inclusão de crianças com Síndrome de Down na escola pública, embora ainda marcada por desafios significativos, apresenta também perspectivas promissoras de transformação. A experiência relatada pelos participantes demonstra que, quando há abertura para o diálogo, para a aprendizagem coletiva e para o reconhecimento da diversidade humana, a escola pode se tornar um espaço mais acolhedor, democrático e comprometido com o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

ACUÑA J. Perspectivas de professores sobre o suporte do psicólogo escolar ao processo de inclusão educacional. *Revista Psicologia*, 2020; 19(1).

AMORIM HRF. Educação e Serviço Social: uma análise sobre educação inclusiva de crianças com síndrome de down. 2024.

ARAI AM, et al. Práticas pedagógicas inclusivas: um paradigma em construção. *Seven Editora*, 2024; 24-45.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016; 229 p.

BARROS LG. O processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental: relato de experiência como cuidadora escolar. 2025.

BONOMO LMM, ROSSETTI CB. Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 2010; 20(3): 723-734.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; 1988.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República; 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República; 1996.

BRASIL MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 2008; 4(1): 7-17.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2025.

CÂNDIDO JCR. A gestão escolar na promoção da inclusão de alunos público alvo da educação especial. 2024.

CARVALHO F. *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social; 2007.

CATAFESTA JAJ. *Educação escolar da criança com Síndrome de Down*. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013; 52 p.

COSTA E. Estimulação visual: o que é, importância e como aplicar na educação. *Escolas Disruptivas*, 2024.

DÍAZ F, et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

DINIZ D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007; 96 p.

FAGUNDES FML, SOBREIRA SG. Deficiência e capacitismo: o ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas. *Orfeu*, 2023; 8(1): 2-19.

FARIAS MZ, et al. A educação especial na perspectiva inclusiva na educação infantil. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 2024; 9: 245-260.

FERREIRA EC. Refletindo sobre a inclusão escolar: o que é capacitismo? *Revista Científica Universitas*, 2023; 10(1): 146-157.

FIGUEIREDO S, SILVA E. Desafios dos docentes das salas de recursos multifuncionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2022; 42: 1-14.

FRANÇA HT. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 2013; 17(31): 59-73.

GIL AC. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES EP. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

LIMA WE, et al. Impossível ou necessário? O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down em uma escola de Santana-AP. *Caderno Pedagógico*, 2025; 22(1): e13652.

MANTOAN MTE. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN MTE. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc.Soc.*, 2017; 10(2): 37-46.

MARINHO MFS. A intervenção fisioterapêutica no tratamento motor da síndrome de down: uma revisão bibliográfica. *Revista Campo do Saber*, 2018; 4(1).

MATA CS, PIGNATA MIB. Síndrome de Down: aspectos históricos, biológicos e sociais. *Revista Centro de Recursos Computacionais*, 2014.

MELO AF. A inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação básica. *e-Mosaicos*, 2015; 4(8): 40-49.

MELO ARS. *Entre a inclusão e a exclusão: barreiras para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025; 77 p.

MENEZES ARS. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012.

MINAYO MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014; 407 p.

MINAYO MCS, COSTA AP. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 2018; 40(40): 139-153.

MINETTO MF. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2 ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

MORAES LB. *O que está em jogo quando se fala sobre deficiência?: problematizando o conceito no encontro de estudantes e pessoas com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.

MOURA GM. *Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras*. Universidade Estadual Paulista, 2021.

NARCISO R, et al. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024; 10(8): 713-728.

ORNELAS MROS. *Inclusão escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor*. 2023.

PAULINO FL, MALHEIRO CAL. Das condições legais à prática escolar: lacunas formativas e institucionais na gestão do plano educacional individualizado. *Revista de Geopolítica*, 2026; 17(1): e1415.

PINHEIRO SC, et al. Preparando a trajetória da inclusão escolar da criança com síndrome de Down. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2024; 9(1): 95-120.

PINTO GAM. *A inclusão de crianças com síndrome de Down em um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina-PI*. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025; 70 p.

PLETSCH MD, et al. Ciência em educação especial: pesquisa cidadã transformadora, acessibilidade e desenvolvimento humano. *Revista Saber Incluir*, 2024; 2(1).

RABELO EP, et al. Educação especial: desafios e avanços na inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024; 10(8): 2206-2215.

REIS MR, COUTINHO DJG. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2025; 11(1): 2386-2405.

REIS VVA, et al. Escola de rua: educação inclusiva para crianças e adolescentes em situação de rua e a Agenda 2030. *Educação*, 2026; 51(1): e62/01-23.

SAAD SN. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2003; 9(1): 57-58.

SANTANA MLS, MAEKAWA EMHK. Educação especial na educação infantil: uma revisão sistemática. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 2023; 24(1): 53-62.

SAPORI AN. Special education, health and inclusive processes: the importance of school and society in the inclusion of students with disabilities. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 2023; 4(4): 446-461.

SASSAKI RK. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA ARFL. *A inclusão de criança com Trissomia 21 no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado – Escola Superior de Educação de Coimbra, 2016.

SILVA AZEVEDO AP, DAMKE AS. A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. *Revista Educação Especial*, 2017; 30(57): 103-114.

SILVA KCP, et al. Preparando a trajetória da inclusão escolar: restaurando o ensino-aprendizagem aos alunos com Síndrome de Down. *Revista Científica Multidisciplinar RECIMA21*, 2024; 5(6): 1-13.

SILVA MFMC, KLEINHANS ACS. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2006; 12(1): 123-138.

SILVA MRR, LEAL DA. Educação brasileira: desafios e oportunidades, promovendo a inclusão de alunos com diferentes necessidades na escola. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024; 10(5): 363-381.

SILVEIRA ZM. *A compreensão da psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre a inclusão de crianças com deficiência: um estudo sobre uma escola do município de Criciúma/SC*. 2024.

UCHÔA MMR, CHACON JAV. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. *Revista Educação Especial*, 2022; 35: e46/1-18.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY LS. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.