



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

LUDMYLLA SIQUEIRA DA CONCEIÇÃO

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF**

BRASÍLIA - DF  
2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

LUDMYLLA SIQUEIRA DA CONCEIÇÃO

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de artigo científico, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA - DF  
2022

LUDMYLLA SIQUEIRA DA CONCEIÇÃO

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de artigo científico, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
*(Orientadora)*

---

Me. Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos.  
*(Examinadora)*

---

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
*(Examinadora)*

Brasília, 20 de setembro de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

*À mamãe Francisca e à vovó Rosa, mulheres batalhadoras que são minha base em todas as adversidades, sempre com muito amor e paciência, tornando este momento possível.*

*Ao Programa de Inclusão (PROINC), pelas amizades, o carinho e a rica oportunidade diária de construção e aperfeiçoamento, visando a inclusão escolar de nossos tão queridos estudantes.*

*Às professoras Katia Curado e Cláudia Costa, pela parceria e ensinamentos ao longo da construção deste Trabalho Final de Curso.*

*"Se você não está preparado para olhar para a força dos alunos, não toque em suas fraquezas."*

(Reuven Feuerstein)

# **PARTE I**

Memorial Educativo

## MEMORIAL EDUCATIVO

As práticas de um profissional são, em parte, o resultado de sua formação, onde ele se constitui como especialista em sua área de atuação. Todavia, somos compostos primordialmente da esfera “pessoal”, aspecto tecido por nossas distintas trajetórias de vida, que nos moldaram até o presente momento. Considerando isso, vejo como fundamental o exercício de recapitulação de nossas próprias vivências educativas, sobretudo dentro do curso de Pedagogia, para elucidar a escolha pela área de atuação.

Minha trajetória educacional começou em Goiânia, cidade natal. O primeiro espaço educativo que frequentei foi a “Fadinha Mestra”, creche privada de bairro, da qual tenho pouquíssimas lembranças, porém, positivas. Lembro que foi nessa etapa que tomei o gosto pelas massinhas de modelar coloridas, tão queridas até hoje.

Posteriormente, ingressei na educação infantil em uma instituição bastante precária, pertencente à rede municipal. Se tratava de um bairro periférico, em condições de vulnerabilidade social. Tive logo cedo a visão da escola como algo negativo, principalmente pelas professoras que atuavam ali e frequentemente gritavam com as crianças. O processo de aprender a escrita do meu nome é uma forte e traumática lembrança da época, por conter diversas consoantes, tive muita dificuldade e pouca paciência pelas educadoras dessa fase, acabando aprendendo em casa, com a minha mãe.

Em 2005, mudei para o Distrito Federal, cursando a primeira e segunda série do ensino fundamental (atualmente intitulados 1º e 2º ano) em uma instituição pública da rede. A percepção tão negativa da escola começou a ser desconstruída, especialmente graças à professora Léia, com todo o seu afeto, na Escola Classe 01 do Paranoá. A partir dessa experiência, notei que a postura do(a) docente faz toda a diferença na vida do estudante, sendo necessário não somente olhá-los, mas enxergá-los, visando compreender também o seu contexto socioeconômico e emocional.

Em 2007 voltei a morar em Goiânia, concluindo na Escola Municipal Benedito Soares de Castro a terceira e quarta séries do ensino fundamental (atualmente intitulados 3º e 4º ano). Dessa vez, pude estudar em uma escola localizada em um município com melhores condições, e a instituição além de contar com professores bem envolvidos e preocupados em entender o contexto de cada estudante, tinha uma

boa infraestrutura física, com quadras de esportes muito bem conservadas, e uma sala de Inglês. Passei a gostar de estudar, a ficar ansiosa para ir às aulas, sendo a escola neste período também um espaço de fuga dos problemas familiares.

Neste período tive o primeiro contato significativo com a inclusão escolar: um garoto surdo da minha idade, que estudava na classe ao lado, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua. A postura da escola para propiciar sua plena participação no grupo foi implementar o ensino básico da LIBRAS para todos os membros da comunidade escolar. O alfabeto e conversação básica foram difundidos, por meio de um minicurso ministrado por intérpretes e cartilhas, para que todos pudessem ter contato com o estudante. Esta primeira experiência de inclusão escolar de uma pessoa atípica me possibilitou o olhar atento ao diferente e me fez perceber que, com trabalho e dedicação coletiva, é possível de fato incluir.

Em 2009 retornei ao DF, cursando todo o meu Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio na mesma instituição: Centro Educacional Darcy Ribeiro, no Paranoá-DF. Foi um período muito positivo, pois a escola contava com uma gestão que sempre buscou fazer o possível e o impossível em prol de sua comunidade, driblando a falta de recursos com muita luta e perseverança.

Promovendo os tão famosos “Festivais da Paz”, faziam gincanas, com brincadeiras e competições, visando o entretenimento e interação da comunidade escolar, além de conscientizar os estudantes sobre as condições de vulnerabilidade social, com o alto índice de violência e consumo e tráfico de drogas da região. Conheci professoras e professores incríveis, que me apresentaram outra face da educação: a luta por um mundo mais equitativo.

Diferentemente da crença popular de que a UnB era um espaço puramente meritocrático, ou destinado apenas aos ricos e afortunados, que tinham condições de realizarem cursinhos pré-vestibulares, se opuseram incentivando-nos sob o pressuposto da universidade como um espaço a ser ocupado por todos, especialmente por nós, estudantes de baixa renda. Por meio de aulas dedicadas à apresentação do funcionamento do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como mutirões de inscrições e grupos de estudos voluntários, até mesmo aos sábados.

A escola contribuiu para uma mudança de paradigma, possibilitando o ingresso de estudantes de baixo nível socioeconômico, advindos de famílias de trabalhadores do setor informal, domésticos e do comércio local, na universidade pública.



No primeiro semestre de 2017, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Tive o privilégio de cursar disciplinas importantes sobre educação inclusiva já no primeiro ano de curso com a professora Edeilce Buzar, especialista na educação de sujeitos surdos, minha primeira paixão na área da inclusão escolar. Logo ali, senti o que eu queria vivenciar dentro da educação: facilitar, por meio de recursos e métodos, a vivência escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) mais plena, ultrapassando a mera matrícula e presença em sala, tendo assim essas pessoas o seu direito constitucional à educação efetivado.

No quarto semestre do curso, comecei a atuar com inclusão escolar de estudantes neurodivergentes na rede privada por meio dos estágios remunerados e, mais tarde, pela efetivação em um Núcleo de Inclusão destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com NEE. Vivenciei que a rede particular ainda está nos primeiros passos visando uma plena efetivação do processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos, principalmente os professores, que em sua maioria não tiveram contato com estes conceitos na formação básica e estão em processo de aquisição de métodos e técnicas necessárias para trabalhar com os estudantes com NEE.

Já no último ano do curso, nos projetos 3.1 e 3.2 pude constatar, em contato com professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que a inclusão também ainda é um assunto que gera muitas dúvidas e angústias nas(os) docentes da educação básica da rede pública do Distrito Federal, ao se depararem com estes estudantes em suas classes. Pude notar que, embora a rede pública possua maior estrutura para atender às demandas singulares dos estudantes com NEE, tendo muitas delas a Sala de Recursos com multiprofissionais, as incertezas acerca de como trabalhar às especificidades dos estudantes atípicos na classe comum inclusiva (CCI) também são frequentes.

Toda essa trajetória me trouxe até o presente momento, a construção do Trabalho Final de Curso, a fim de compreender as possibilidades, dificuldades e estratégias de ensino nas CCI que atendem estudantes com NEE.

## **PARTE II**

Artigo

## CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF

*Ludmylla Siqueira da Conceição*

*Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva*

**Resumo:** O presente artigo descreve a pesquisa exploratória acerca das concepções de docentes sobre a inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no DF. O objetivo central é investigar as principais concepções sobre inclusão escolar das docentes que atuam diretamente neste processo como regentes nas classes comuns inclusivas (CCI), atendendo estudantes com NEE, no âmbito do Paranoá - DF. Participaram da pesquisa quatro professoras, por meio do preenchimento de questionário, instrumento de coleta de dados utilizado, contendo questões abertas e fechadas. São questões centrais: quais são as concepções das professoras sobre inclusão escolar? E qual é a realidade contextual de atuação destas docentes? Os resultados indicaram que as professoras de CCI, embora conheçam as leis e diretrizes referentes à educação especial e inclusiva, não se sentem preparadas para atender pedagogicamente tais especificidades apenas com a formação inicial, sendo necessário o aperfeiçoamento, por meio de especializações, oficinas e cursos complementares. Além disso, as adaptações no processo de ensino-aprendizagem se mostraram essenciais para o êxito da escolarização dos estudantes neurodivergentes, bem como estratégias pedagógicas como trabalhos em grupo, atividades lúdicas, materiais concretos e atendimento individualizado.

**Palavras-Chave:** Inclusão escolar; Concepções; Dificuldades; Estratégias; DF.

## CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DF

**Resumen:** Este artículo describe la investigación exploratoria sobre las concepciones de los docentes sobre la inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el DF. El objetivo principal es investigar las principales concepciones sobre la inclusión escolar de los docentes que actúan directamente en ese proceso como regentes en las clases comunes inclusivas (CCI), atendiendo a alumnos con NEE, en el ámbito de Paranoá - DF. Cuatro docentes participaron de la investigación, mediante la cumplimentación de un cuestionario, instrumento de recolección de datos utilizado, que contenía preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas centrales son: ¿cuáles son las concepciones de los docentes sobre la inclusión escolar? ¿Y cuál es la realidad contextual del trabajo de estos docentes? Los resultados indicaron que los docentes de las CCI, aunque conocen las leyes y lineamientos en materia de educación especial e inclusiva, no se sienten preparados para atender pedagógicamente tales especificidades solo con formación inicial, requiriendo perfeccionamiento a través de especializaciones, talleres y cursos complementarios. Además, las adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostraron ser fundamentales para la escolarización exitosa de los estudiantes neurodivergentes, así como las estrategias pedagógicas como el trabajo en grupo, las actividades recreativas, los materiales concretos y la atención individualizada.

**Palabras-Clave:** Inclusión escolar; Concepciones; Dificultades; Estrategias; DF.

## INTRODUÇÃO

As especificidades humanas nem sempre foram compreendidas como diferentes formas de existir no mundo. Um dos tipos de particularidades dos sujeitos sociais refere-se às Pessoas com Deficiência (PcD), definido, segundo a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p.3)

Assim, o conceito da deficiência considera não só as condições biológicas dos sujeitos, mas também a forma como se dão as interações com elas dentro da cultura na qual se está inserido.

Historicamente, perdurou a perspectiva da deficiência enquanto “ausência”. Nesse sentido, os impedimentos físicos, sensoriais e mentais foram vistos de maneira negativa, como uma desvantagem natural a ser corrigida, inclusive dentro de espaços que deveriam servir para a educação destes sujeitos. Os moldes para a estrutura da modalidade de ensino às pessoas atípicas era o de que aqueles que não se enquadraram nos ditos “normais”, deveriam buscar outros espaços específicos às suas “anormalidades”.

Os primeiros registros brasileiros de instituições visando o atendimento às pessoas com deficiência datam do século XVIII, e os objetivos educativos estavam sempre atrelados à perspectiva biomédica da deficiência, sendo caracterizado como atendimento médico-pedagógico realizado em hospitais e institutos especializados<sup>1</sup>.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em seu Art. 88 fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, na época descritos como “excepcionais”, visando a integração na comunidade escolar. A visão predominante ainda possuía viés segregacionista, e a intenção ainda era a mera integração dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A partir da década de 1990, a discussão acerca das especificidades sob a ótica de uma perspectiva biopsicossocial ganhou força no âmbito internacional. O

---

<sup>1</sup> Instituto de Meninos Cegos, 1854 e Instituto de Surdos Mudos, 1857.

movimento pela inclusão escolar dos estudantes com deficiência foi impulsionado fortemente pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Representando noventa e dois países, constituindo a Declaração de Salamanca de 1994, o documento aponta que "inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos." (SALAMANCA, 1994, p. 11). Também são traçados aspectos essenciais à educação dos estudantes com NEE, respeitando as suas singularidades.

Visando o alinhamento a estes princípios, há um movimento de integração a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, onde:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p.33)

Também são estabelecidos no Art. 59, Inciso III, requisitos específicos para o atendimento às demandas destes estudantes, sendo alguns deles: "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". (BRASIL, 1996, p.34). Neste sentido, a formação docente deve ser pensada concomitante ao atendimento à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais logo na formação inicial.

A partir das normativas dos anos 2000 tem-se oficialmente o pressuposto da inclusão escolar no Brasil, bem como aspectos necessários à transição de uma perspectiva integracionista para a educação inclusiva destes sujeitos.

Embora fundamentalmente amparada por teorias e legislações, não há um manual prático universal para se trabalhar com as especificidades em sala de aula. Diante disso, quais são as concepções de educação inclusiva das docentes diretamente envolvidas no processo de inclusão escolar de estudantes com NEE no Distrito Federal? A partir deste questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as principais concepções sobre inclusão escolar de docentes que atuam nas classes comuns inclusivas (CCI) da rede pública de ensino do DF, no Paranoá, nos anos iniciais. O objetivo específico é conhecer as concepções das professoras sobre inclusão escolar e a realidade contextual de atuação dessas docentes.

A escola, instituição de direito de todos e todas, tem sempre presente em si o que há de mais plural da diversidade humana: identidades de gêneros e orientações

sexuais, etnias, classes sociais e as mais variadas necessidades específicas. Diante disso, conhecer tais elementos é essencial para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que atenda tais singularidades, além de ações práticas que sejam facilitadoras deste percurso.

Tendo em vista que o docente ocupa posição privilegiada quanto à proximidade com os educandos neste ato, pesquisas relacionadas às suas concepções, bem como dificuldades e estratégias vivenciadas por eles dentro de sua realidade são essenciais para contribuir com a troca de experiências entre professoras/es, visando concretizar uma educação de fato inclusiva dentro da rede pública de ensino.

Este trabalho está estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte, referente à fundamentação teórica, é composta por dois tópicos. No primeiro, intitulado “A perspectiva da inclusão como ideal de Educação Especial”, levantou-se um recorte histórico e legislativo sobre a educação das pessoas com deficiência no país, por meio das obras de Mazzotta e Sousa (2000), Mazzotta (2005), Capellini e Rodrigues (2014) e Mendes (2006). No segundo tópico desta parte, intitulado “A construção colaborativa de um processo de inclusão escolar efetivo”, são discutidos os elementos necessários para o processo de inclusão escolar, a partir do autor Vygotsky (2003 e 2011). A segunda parte, referente à metodologia da pesquisa, são apresentados os elementos referentes à sua construção. Na terceira parte, serão expostos e analisados os resultados da pesquisa, por meio de três tópicos: perfil das participantes e condições de atuação, concepções das docentes sobre inclusão escolar e dificuldades e estratégias no processo de inclusão escolar.

## **I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A perspectiva da inclusão como ideal de Educação Especial**

*“Ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão”  
(MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p. 97).*

Para compreendermos as discussões pertinentes a um processo de inclusão escolar, é necessário percorrer um recorte histórico e legislativo acerca de algumas das principais ocorrências dentro da discussão da educação especial, bem como o tratamento às pessoas atípicas ao longo da história.

A partir de registros datados desde a história antiga, o tratamento às pessoas com deficiência esteve constantemente atrelado às crenças de um padrão de “corpo perfeito” e funcional, dentro de distintas sociedades, e ainda, às crenças religiosas do homem enquanto imagem de Deus. Corpos que divergiam deste padrão, eram constantemente eliminados, abandonados ou privados do convívio social.

No Brasil, instituições notórias ao atendimento de PcD surgiram apenas a partir do período imperial, sendo elas o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, (hoje denominado Instituto Nacional da Educação - INES), ambos no Rio de Janeiro. “Como evidenciam os pobres registros da época, pouca atenção era dada às pessoas com deficiências, que até o século XVIII eram abandonadas ou cuidadas em casa.” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014, p.1).

Segundo Mazzotta (2005), nos anos imperiais seguintes, instituições de saúde como o Hospital Estadual de Salvador (atual Hospital Juliano Moreira) passaram a ofertar atendimento às pessoas com deficiência mental<sup>2</sup>, porém, não se via objetivos puramente pedagógicos, sendo, portanto, instituições de atendimento médico-pedagógico. Até este período, as manifestações de preocupação com as PcD eram, em suma, sobre as formas de seus corpos, e como tratar suas especificidades visando uma “normalidade”.

Mazzotta (2005) indica que a partir do século XX, iniciam-se estudos propriamente acerca da educação dos portadores<sup>3</sup> de deficiência.

Como exemplo, cabe destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras<sup>35</sup> apresentou a monografia intitulada *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e as crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de 1920, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância retardatária*. (MAZZOTTA, 2005, p. 31, grifo do autor).

São marcos importantes também deste período a fundação do Instituto Pestalozzi em Canoas - RS no ano 1926, especializado no atendimento às pessoas

---

<sup>2</sup> Termo utilizado na época para se referir às pessoas com Deficiência Intelectual.

<sup>3</sup> Termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência.

com deficiência mental, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação por meio da Sociedade Pestalozzi, em 1945, pela pedagoga e psicóloga Helena Antipoff e a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954.

Segundo Mendes (2006), a segregação se justificava no pressuposto de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educativas se ensinados em ambientes distintos dos ditos “normais”. Assim, até a década de 1960, ainda eram constantes a existência dos espaços educativos especiais paralelos aos espaços educativos regulares, até o pressuposto de uma unificação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61 dispõe a respeito da educação dos “excepcionais”, definindo seu público no Art. 88 traz alguns aspectos pertinentes a educação destes sujeitos

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Tal abertura ao ingresso dos estudantes com NEE sem designar organizações específicas concretas às suas especificidades dentro da rede regular, embora represente passos iniciais em direção a uma escola de todos, impulsionou possibilidades fora da rede regular de ensino, concomitante ainda ao discurso de ser mais bem preparado a essas demandas nos espaços especiais.

A Constituição Federal, em seu Art. 208, Inciso III, também prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 171), dando possibilidades também para uma educação fora da rede regular.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, fruto da Conferência Mundial realizada em 1989, em Jomtien, na Tailândia, sob o ideal de uma educação para todos enquanto direito fundamental, ampliou o cenário para discussões a sobre a educação de pessoas com necessidades educativas especiais mundialmente.

Os debates foram intensificados a partir da década de 1990 acerca de uma educação especial que atendesse às singularidades das pessoas com NEE dentro de



uma escola para todos e todas. Os elementos tão essenciais à perspectiva de inclusão escolar, presentes até os dias atuais, são colocados como necessários para o êxito no processo de ensino-aprendizagem de estudantes atípicos.

Assim, em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo espanhol, contando com a participação de noventa e dois países, resultando na Declaração de Salamanca que, segundo Mazzotta e Sousa (2000), passou a ser documento essencial às discussões sobre Educação Inclusiva, pois se compromete com um ensino ministrado no sistema comum de educação a todos os sujeitos com NEE.

Tais parâmetros começaram a caminhar rumo ao alinhamento às discussões vigentes, migrando para uma escola integracionista, através de pressupostos estabelecidos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a qual discorre em seu Capítulo V sobre a Educação Especial, estabelecendo:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...] 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; (BRASIL, 1996, p.34)

Assim, a perspectiva da inclusão escolar passou a estar oficialmente presente nas legislações a partir dos anos 2000, com normativas alinhadas aos objetivos discutidos mundialmente como ideal de educação às pessoas com deficiência, conforme previstos também na LDB.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 2001, traz como objetivos e metas, dentro da Educação Especial:

assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001, p.54)

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e aponta a necessidade de o docente conhecer as especificidades dos alunos com NEE.

No âmbito do Distrito Federal, a Lei nº 3.218/2003 dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas públicas da rede pública de ensino do DF, com ressalvas apenas nos casos em que a educação nas classes comuns seja insuficiente às necessidades educativas ou sociais do aluno.

Em 2007, o Decreto nº 6.094 estabelece, em seu Art. 2º, III a garantia do "acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2007, p.2). É um passo importante para a discussão não só do acesso, mas também de ações visando a permanência destes educandos. No mesmo ano, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 resultou em um documento discorrendo acerca das características necessárias às Salas de Recursos para o AEE.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento com o intuito de orientar uma educação inclusiva, foi organizado por diversos teóricos da Educação Especial de diferentes estados. Os esforços passaram a contemplar uma escola que de fato atenda às necessidades de todos os sujeitos, para que possam aprender juntos.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências. Esta legislação reforça o dever do Estado na educação dos estudantes com NEE, bem como características essenciais ao acesso e permanência desses educandos. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação." (BRASIL, 2015, p.9)

A partir de tais preceitos, temos a atual conjuntura da Educação Especial, visando a educação dos estudantes com NEE, cuja modalidade da Educação Especial nas escolas públicas do Distrito Federal, conforme a Estratégia de Matrícula DF (2022)<sup>4</sup>, há as classes comuns inclusivas, integração inversa, classes especiais (em

---

<sup>4</sup> A Classe Comum Inclusiva (CCI) é constituída por estudantes típicos e estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) que não optam por Libras, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD) e estudantes com Transtornos Funcionais (TFE), sendo, portanto, considerada atualmente o ápice de um processo de inclusão escolar dentro da rede regular de ensino.

processo gradativo de extinção), EJA interventiva, classe bilíngue, classe bilíngue mediada e classe bilíngue diferenciada.

Sendo um espaço público de capital importância na construção da cidadania, para cumprir essa função, a escola tem de ser organizada de modo que atenda a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo. (MAZZOTTA; SOUSA, 2000. p.100)

A pretensão é que todos os estudantes que tenham condições, por meio dos recursos de apoio, estejam incluídos na classe comum inclusiva dentro da rede pública de ensino, tendo em vista que a escola perpassa ser um mero local de transmissão de conhecimentos, sendo também o ambiente de construção de relações sociais, e, portanto, é de suma importância a sua vivência por todos.

Diante seu papel primordial enquanto aparelho estatal, tanto social, quanto ao pleno desenvolvimento de cada sujeito, este foi o tipo de atendimento escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, pois representa o ápice de um processo de inclusão escolar, cujo para se obter êxito, é de suma importância a figura docente envolvida.

### **A construção colaborativa de um processo de inclusão escolar efetivo**

Embora profundamente amparada por leis e teorias, não há um manual universal para se trabalhar com as especificidades em sala de aula.

No que diz respeito ao docente, os currículos de formação já dispõem da necessidade de conhecimentos que incluam a diversidade humana. Há a necessidade, também, da parceria com os responsáveis pelo estudante para o alinhamento dos processos educativos, bem como o acolhimento por toda a comunidade escolar sob a ótica da deficiência enquanto diferença a ser entendida, e não excluída.

O autor Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934) dedicou grande parte de sua obra ao estudo da “*defectologia*”, termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência. Seus estudos proporcionaram uma mudança de perspectiva, saindo de uma ótica que focava apenas nas limitações dos estudantes com necessidades educativas especiais, para a busca de alternativas com foco em favorecer a aprendizagem destes sujeitos.

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 2011, p.869)

Ainda segundo Vigotsky (2003), o conhecimento se constrói a partir de uma relação colaborativa entre os sujeitos sociais históricos - dentro da escola, professor e aluno. Neste sentido, o docente deve ter por função a organização do ambiente social, devendo, ao planejar as vivências educativas, envolver a todos os sujeitos, reconhecendo as potencialidades e limitações de cada um, contribuindo para um processo educativo equitativo.

O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança. (VYGOTSKY, 2003, p. 76)

Tendo em vista às especificidades, os signos e instrumentos devem ser pensados buscando atender às singularidades dos educandos com NEE que estão inclusos em classes comuns inclusivas. A tentativa de uma padronização de artifícios para alunos típicos e atípicos pode gerar o paradoxo da inclusão excludente, onde, embora o estudante com NEE esteja em sala, está excluído da rotina escolar.

É sabido que muitos comportamentos vivenciados no ambiente escolar são reproduzidos em casa, e vice-versa. A família e/ou os responsáveis pelo estudante compõem o seu primeiro círculo de interação social. Com uma relação de parceria, é possível a troca de feedbacks e o alinhando estratégias para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos profissionais da escola conhecerem melhor aquele estudante, facilitando o estabelecimento de vínculos.

Diante do exposto, para a construção de um processo de inclusão efetivo, é necessário um trabalho de colaboração entre o docente, os responsáveis pelo educando e a comunidade escolar, buscando atentar-se às demandas específicas dos estudantes com NEE por meio da organização do ambiente educativo inclusivo, com as adaptações necessárias às suas especificidades.

## II. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter exploratório, cujo instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, composto de questões abertas e fechadas.

Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias possuem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, visando a formulação de hipóteses e problemas passíveis de pesquisas posteriores.

O mesmo autor supracitado (p.121) define o questionário como a técnica de investigação a partir de um conjunto de questões realizadas a um público, com o intuito de obter informações.

Foram respondidas questões de perfil, concepções sobre a inclusão escolar de estudantes com NEE, contexto de atuação e dificuldades e estratégias dentro do processo. Participaram da pesquisa quatro professoras de duas escolas do Paranoá - DF, regentes de classes comuns inclusivas que atendem estudantes com NEE.

A escolha do lócus de pesquisa se deu pelo fato das escolas estarem situadas próximo a minha moradia, sendo, portanto, extremamente enriquecedor para minha trajetória acadêmica a oportunidade de conhecer o trabalho realizado pelas profissionais do curso que estou me formando, na localidade onde resido.

Em 1964, por meio da Lei nº. 4.545, a Vila Paranoá tornou-se a sétima Região Administrativa (RA VII) do Distrito Federal. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), a região, em 2018, era composta por uma população de 65.533 habitantes, onde sua maioria possui escolaridade de nível médio e fundamental incompleto, trabalhando principalmente no setor de serviços no Plano Piloto e no comércio local, com renda média é de até 2 salários-mínimos.

Para a apresentação dos resultados obtidos, as instituições pesquisadas serão citadas como “Escola Rosa” e “Escola Girassol”, e as docentes participantes por *P1*, *P2*, *P3* e *P4*, com o intuito de preservar as identidades.

As duas escolas atendem as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo a Escola Rosa, em 2018, precisado passar por uma reestruturação em sua infraestrutura devido ao aumento da busca de vagas gerada pela criação dos apartamentos do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV)<sup>5</sup>, no

---

<sup>5</sup> Programa do Governo Federal que busca facilitar a conquista da casa própria para as famílias de baixa renda. Segundo a CODEPLAN, o empreendimento do Paranoá Parque possuía, em 2020, 6.240 unidades habitacionais em 390 edifícios de quatro andares, distribuídos em 27 quadras.

Paranoá Parque, e a ausência de construções de novas instituições educativas para atender tal demanda.

Ambas as instituições atendem atualmente estudantes com NEE em classes comuns inclusivas e em classes especiais, nos casos em que os comprometimentos são graves.

### III. ANÁLISE DOS DADOS

As questões abertas serão analisadas por unidades temáticas, geradas por repetições, elementos de saturação, contradições e por contexto, enquanto as questões fechadas serão tratadas por estatística.

#### 1. Perfil das participantes e condições de atuação

Todas as participantes da pesquisa são mulheres, com idades entre 18 e 35 anos. O tempo de atuação na SEEDF das professoras *P1*, *P2* e *P3* é de 6 a 10 anos, enquanto a *P4* está na rede há menos de 5 anos. A amostra das docentes é um público jovens, já cursando a sua formação inicial sob o paradigma da educação inclusiva, tendo então tais pressupostos como componente obrigatório em seus currículos.

Os alunos com NEE atendidos em suas classes estão no 2º período da Educação Infantil, 1º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os diagnósticos presentes são Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Auditiva (DA) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Todas as participantes possuem pós-graduação na área da educação conforme pode ser observado no Quadro 1, e discutidas a seguir:

**Quadro 1:** Formação das participantes.

FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES	
<b>P1</b>	<i>Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva</i>
<b>P2</b>	<i>Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia e Orientação Educacional</i>
<b>P3</b>	<i>Complementação Pedagógica; Pós-graduação em Psicometricidade e Alfabetização</i>
<b>P4</b>	<i>Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Orientação Educacional</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As áreas de formação complementar são distintas, podendo ser resultantes das vivências e necessidades encontradas ao longo das trajetórias das docentes dentro da rede, onde apenas a participante *P1* possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

A escolha da área por ela reflete o consenso das docentes no que diz respeito aos conhecimentos dos documentos (políticas, decretos e leis) que orientam quanto à Educação Especial / inclusão escolar, pois todas as docentes indicaram que tiveram contato com este material na formação básica.

Apesar deste contato na graduação, as participantes a consideram insuficiente para atender aos estudantes atípicos, concordando que precisam de aperfeiçoamento por meio de especializações, oficinas e cursos complementares para conseguirem atuar com os estudantes com NEE. Tal posicionamento evidencia a necessidade de os cursos de formação inicial de professores aprofundarem nesta temática, sobretudo pensando em possibilitar vivências aos estudantes de licenciatura para conhecerem a situação das escolas da rede pública de ensino quanto ao atendimento aos estudantes neurodivergentes.

Sobre as instituições de atuação, todas as participantes indicaram que possuem sala de recursos, bem como materiais concretos para o atendimento aos estudantes com NEE. Na Escola Rosa, os estudantes são encaminhados à Sala de Recursos ao menos duas vezes por semana, e na Escola Girassol, há apenas um atendimento semanal.

Quanto ao acesso adaptado, na escola Girassol a docente concorda que o acesso é adaptado, e na Escola Rosa, uma das três docentes discorda de tal característica em sua instituição.

Há a presença de um monitor/educador social voluntário para auxílio às demandas específicas dos estudantes com NEE atendidos pelas docentes apenas em alguns momentos.

## ***2. Concepções das docentes sobre a inclusão dos estudantes com NEE***

Para conhecer as concepções das docentes sobre inclusão dos estudantes com NEE, foram dispostas em escala Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, neutro, discordo e discordo totalmente), cujos resultados serão apresentados no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2:** Concepções das docentes sobre inclusão.

<b>"Eu gosto ou gostaria de ter estudantes com NEE em minha aula."</b>	
<i>Escola Rosa</i>	<i>P1. Concordo. P2. Neutro. P3. Discordo.</i>
<i>Escola Girassol</i>	<i>P4. Concordo.</i>
<b>"Me sinto preparada(o) para atender pedagogicamente meu(s) aluno(s) com NEE."</b>	
<i>Escola Rosa</i>	<i>P1. Concordo. P2. Neutro. P3. Concordo.</i>
<i>Escola Girassol</i>	<i>P4. Discordo.</i>
<b>"Eu avalio o estudante com NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência."</b>	
<i>Escola Rosa</i>	<i>P1. Discordo totalmente P2. Discordo totalmente P3. Discordo totalmente</i>
<i>Escola Girassol</i>	<i>P4. Discordo.</i>
<b>"Um estudante com NEE, incluso em uma classe comum inclusiva, aprende com os mesmos métodos e recursos dos demais colegas sem deficiências, não sendo necessário fazer modificações ao longo da rotina."</b>	
<i>Escola Rosa</i>	<i>P1. Discordo totalmente P2. Discordo totalmente P3. Discordo totalmente</i>
<i>Escola Girassol</i>	<i>P4. Discordo.</i>
<b>"Eu sinto que os estudantes com NEE são aceitos socialmente pelos estudantes sem deficiência."</b>	
<i>Escola Rosa</i>	<i>P1. Concordo. P2. Concordo totalmente. P3. Concordo.</i>
<i>Escola Girassol</i>	<i>P4. Discordo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Metade das candidatas respondeu positivamente sobre gostar de ter estudantes com NEE em suas classes, enquanto as outras duas se posicionaram como neutra e negativamente à presença destes. Apenas metade das participantes também se sentem preparadas para atendê-los pedagogicamente, coincidindo com a necessidade de complementação da formação apontada anteriormente.



Todas as professoras concordam sobre a necessidade de adaptações, tanto na rotina escolar, quanto dos métodos e recursos para a aprendizagem e a avaliação do estudante com NEE. Tal posicionamento vai ao encontro da perspectiva do docente enquanto organizador do ambiente educativo, tendo em vista que as especificidades dos alunos precisam ser levadas em conta ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem, e não meramente nos momentos avaliativos.

Três das quatro entrevistadas consideram que os estudantes com NEE são aceitos socialmente pelos estudantes sem deficiência. Estes dados coincidem com o fato de a perspectiva da educação inclusiva estar em processo de consolidação, reforçando a necessidade de discussões sobre a temática não somente dentro da escola, mas na formação inicial docente, e ainda, a discussão de formas de ampliar o debate acerca das especificidades humanas dentro da sociedade como um todo.

### **3. Dificuldades e estratégias no processo de inclusão escolar**

As respostas acerca das dificuldades e estratégias no processo de inclusão dos estudantes com NEE serão apresentadas no Quadro 3, e aprofundadas a seguir.

**Quadro 3:** Dificuldades e estratégias no processo de inclusão

	<b>DIFICULDADES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<b>P1</b>	<i>“Adaptação dos alunos com deficiência às rotinas da turma.”</i>	<i>“Atividades lúdicas com apresentações teatrais, contações de histórias e recursos pedagógicos concretos.”</i>
<b>P2</b>	<i>“Falta de apoio do monitor/educador social em tempo integral.”</i>	<i>“Jogos, motricidade, acompanhamento individualizado etc.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Quantitativo de aluno na turma, participação ausente da família.”</i>	<i>“Utilização de atividades mais concretas e lúdicas, priorizar o uso de materiais como tinta, cola, palitos, blocos de montar. Atividades musicais também são melhor aceitas pelas crianças com necessidades especiais.”</i>
<b>P4</b>	<i>“Compreensão dos colegas comuns.”</i>	<i>“Trabalhar em grupos.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As dificuldades relatadas pelas docentes estão, em suma, no contexto do estudante, e não diretamente ligadas aos seus diagnósticos.

A participante *P1* indica como maior dificuldade vivenciada no processo de inclusão escolar a adaptação dos estudantes com deficiência à rotina da turma.

Atividades com o envolvimento do grupo, de maneira lúdica, e com o uso de materiais concretos se destacaram como estratégias utilizadas por ela no processo de inclusão escolar.

A resposta da participante *P2* acerca das dificuldades coincide com o fato de todas as docentes indicarem que a presença do monitor/educador social ocorre em apenas em alguns momentos. Uma participação integral destes profissionais dentro da escola para o apoio no atendimento às demandas dos estudantes com deficiência abriria possibilidades maiores de adaptações no dia a dia. Enquanto estratégia, ela indica, além dos recursos lúdicos citados pela *P1*, o acompanhamento individualizado do estudante.

O quantitativo de estudantes em sala, apontado como dificuldade pela participante *P3*, tem sido uma realidade recorrente relatada pelas docentes da rede, sobretudo no contexto pós pandemia da COVID-19. Outra dificuldade indicada por ela é a ausência da família no processo. Especialmente ao se pensar nos casos em que a criança não verbaliza com qualidade de detalhes aspectos sobre si e suas vivências, este pode ser um fator que gere dificuldades no estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar.

A parceria entre a escola e os responsáveis pela criança enriquecem o processo de escolarização, a partir do compartilhamento de informações, bem como o alinhamento de estratégias pedagógicas a serem trabalhadas nos momentos fora da instituição. Enquanto estratégias, a docente aponta o uso de materiais concretos, além das atividades lúdicas já citadas pelas participantes anteriores.

Para a dificuldade em compreensão por parte dos colegas neurotípicos levantada pela participante *P4*, é necessário se pensar em discussões sobre as especificidades, principalmente dentro da escola, visando o conhecimento da diversidade humana pelos sujeitos que a compõem. Tais momentos propiciam o movimento de inclusão inerente à escola, instituição de direito constitucional de todos e todas. A participante indica enquanto estratégia a metodologia de trabalhos em grupos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste trabalho, buscamos conhecer as concepções das docentes que estão diretamente envolvidas no processo de inclusão escolar de estudantes com

NEE nos anos iniciais no âmbito das Escolas Classes da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá -DF.

A partir da amostra de quatro professoras regentes de classes comuns inclusivas (CCI), foi possível identificar que a inclusão escolar é um processo em andamento, onde metade das docentes gostam ou gostariam de ter estudantes com NEE em suas classes.

A pesquisa também demonstrou que as profissionais, embora conheçam as leis e diretrizes referentes à educação especial e inclusiva, não se sentem preparadas para atender pedagogicamente tais especificidades apenas com a formação inicial. As docentes apontaram que sentem necessidade de aperfeiçoamento, por meio de especializações, oficinas e cursos complementares.

As adaptações se mostraram essenciais para o êxito da escolarização dos estudantes neurodivergentes em CCI ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, e não meramente nos momentos de avaliação. Estratégias como o uso de materiais concretos, atividades lúdicas, acompanhamento individualizado e trabalhos em grupo também se mostraram positivas no processo de inclusão escolar.

Conclui-se que distintos aspectos podem interferir no processo de inclusão escolar, como a prática docente, o contexto familiar do estudante, os recursos disponíveis na escola e as concepções de inclusão da comunidade escolar na qual ele está inserido. Logo, é necessário trazer à tona discussões acerca das especificidades, sob a ótica da deficiência enquanto diferença, para dentro da sociedade como um todo, reforçando a inclusão destes sujeitos em todos os espaços.

A escola, enquanto provedora do direito constitucional à educação de todos e todas, é o espaço mais potente para fortalecer tais pressupostos, onde além de cumprir o seu papel para a formação de cidadãos que respeitem a diversidade, possibilita a convivência com as mais singulares formas de ser.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 529 p.

Disponível em

<<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em 13 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela)> Acesso em 18 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>

Acesso em 18 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964.** Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 10 de dezembro de 1964. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4545.htm#:~:text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=a\)%20a%20Secretaria%20do%20Gov%C3%AAs,Secretaria%20de%20Finan%C3%AAs%20\(SEF\)%3B](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm#:~:text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=a)%20a%20Secretaria%20do%20Gov%C3%AAs,Secretaria%20de%20Finan%C3%AAs%20(SEF)%3B)> Acesso em 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>

Acesso em 23 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dez.1961. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)> Acesso em 23 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 22 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 22 de agosto de 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil**. Texto 02 - D02 - Unesp/RedeFor II - 1ª edição - curso de Especialização em Educação Especial, 7-Abr-2014.

CODEPLAN. **Pesquisa de satisfação dos beneficiários do Programa Minha Casa Minha Vida - Paranoá Parque**. Disponível em: <[https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Pesquisa\\_de\\_Satisfacao\\_dos\\_beneficiarios\\_do\\_PMCMV-Paranoa-Parque.pdf](https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Pesquisa_de_Satisfacao_dos_beneficiarios_do_PMCMV-Paranoa-Parque.pdf)> Acesso em 19/09/2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei\\_3218\\_2003.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html)> Acesso em 19/09/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed - São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. - São Paulo: Cortez. 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000 Tradução.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. vol. 11. nº 33. Rio de Janeiro. Set./Dez.2006.

SEEDF. **Estratégia de Matrícula da Rede Pública De Ensino do Distrito Federal 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83\\_cula-2022-completo.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83_cula-2022-completo.pdf)> Acesso em 2 de setembro de 2022.

SEPLAG/DF. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - Relatório Paranoá-DF**. Brasília, 2018. Disponível em <<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Paranoa.pdf>> Acesso em 6 de agosto de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

Disponível em

<[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)> Acesso em 23 de junho de 2022.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v.37, n.4, 861-870, 2011.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO

#### CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF

A presente pesquisa, intitulada CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO DF, está sendo desenvolvida por Ludmylla Siqueira da Conceição, estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UNB), sob a orientação da Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, e da mestranda Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos.

O objetivo do estudo é analisar as principais concepções de professoras e professores que estão diretamente envolvidos no processo de inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Distrito Federal.

O questionário a seguir, instrumento central da pesquisa, é destinado aos docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, que lecionam na Escolas Classes do Paranoá - DF, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, com estudantes com NEE inclusos em classes regulares. Os nomes das escolas serão substituídos por fictícios no decorrer da apresentação dos dados, preservando a identidade das instituições.

O tempo demandado é de aproximadamente de 5 minutos. A participação no estudo é voluntária e, portanto, a(o) entrevistada(o) não é obrigada(o) a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora. Toda a informação coletada será utilizada apenas para fins acadêmicos-científicos. O anonimato dos docentes envolvidos na pesquisa será preservado.

#### Questões de perfil

Esta seção conta com informações importantes sobre o perfil dos(as) docentes participantes.

#### Idade

- 18 a 24 anos     36 a 40 anos  
 25 a 29 anos     41 a 45 anos  
 30 a 35 anos     + de 45 anos

#### Gênero

- Masculino     Feminino     Outro:

#### Formação

- Licenciatura em Pedagogia  
 Complementação Pedagógica  
 Outro:

#### Possui especialização? Se sim, especificar

---

#### Tempo de docência na SEEDF

- Até 5 anos     De 6 a 10 anos     De 11 a 15 anos     Mais de 15 anos

**Informações contextuais**

Esta seção conta com informações importantes sobre a instituição de atuação e o(s) estudante(s) atendidos.

**Instituição de atuação****Quanto aos recursos para o atendimento ao estudante com NEE:**

- Existe acesso adequado (portas com largura adequada, banheiros adaptados, (rampas e piso tátil) para o acesso do estudante com NEE
- A escola possui Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do estudante com NEE
- A escola dispõe de materiais concretos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE
- Na escola, há tradutor-intérprete de LIBRAS
- Não há nenhum dos recursos citados em minha instituição
- Outro: \_\_\_\_\_

**Assinale a(s) Necessidades Educacionais Especiais do(s) estudante(s) que você atende na instituição**

- Deficiência Intelectual
- Deficiência Visual
- Cegueira
- Surdez
- Deficiência Auditiva
- Transtorno do Espectro Autista - TEA
- Transtornos funcionais específicos (Disgrafia, Discalculia, Dislexia, TDAH e TPAC)
- Não sei informar o diagnóstico dos estudantes que atendo
- Outro: \_\_\_\_\_

**Série/ano do(s) estudante(s) com NEE atendidos**

- 1º ano    2º ano    3º ano    4º ano    5º ano    Outro: \_\_\_\_\_

**Nos momentos de atendimento ao(s) estudante(s), há o apoio de monitor/educador social?**

- Sempre    Nunca    Em alguns momentos



**Concepções do(a) professor(a) sobre a inclusão**

Esta seção diz respeito às concepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com NEE.

***"Eu gosto ou gostaria de ter estudantes com NEE em minha aula."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***"Me sinto preparada(o) para atender pedagogicamente meu(s) aluno(s) com NEE."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***"Conheço os documentos (políticas, decretos e leis) que orientam quanto à Educação Especial / inclusão escolar, pois tive contato com este material na formação inicial."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***"Sinto que preciso continuar me aperfeiçoando, através de especializações, oficinas e cursos complementares, para conseguir atender meu(s) estudante(s) com NEE, pois minha formação inicial foi insuficiente nestes conceitos."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***"O melhor tipo de atendimento ao estudante com NEE, para a sua socialização e aprendizagem, é a inclusão na classe regular."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***"Eu avalio o estudante com NEE com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência."***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***“Um estudante com NEE, incluso em uma classe regular, aprende com os mesmos métodos e recursos dos demais colegas sem deficiências, não sendo necessário fazer modificações ao longo da rotina.”***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***“Eu sinto que os estudantes com NEE são aceitos socialmente pelos estudantes sem deficiência.”***

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Neutro
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo totalmente

***Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar?***

---

---

---

---

---

***Tem alguma estratégia/método que utiliza e tem sido positivo para trabalhar com os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais? Caso sim, qual?***

---

---

---

---

---