



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CEILÂNDIA
GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

KENIA DANIEL ARCÂNTARA DE JESUS

**INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: análise de
dados por Região Administrativa**

Brasília - DF

2015

KENIA DANIEL ARCÂNTARA DE JESUS

**INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: análise de
dados por Região Administrativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília – Faculdade de Ceilândia
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Terapia Ocupacional

Professor Orientador: Ms. Ana Rita de Souza Lobo
Braga

Brasília – DF

2015

KENIA DANIEL ARCÂNTARA DE JESUS

**INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: análise de
dados por Região Administrativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília - Faculdade de Ceilândia
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Terapia Ocupacional.

BANCA EXAMINADORA

Djeine Pinheiro Rodrigues

Licenciada com Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Gestão e
Orientação Educacional
Examinadora

Prof^a Ms. Ana Rita de Souza Lobo Braga

Faculdade de Ceilândia - Universidade de Brasília

Orientadora

Aprovado em

Brasília, 02 de dezembro de 2015

RESUMO

Introdução: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutida, tendo avanços significativos através de acordos internacionais e leis brasileiras que garantem ao aluno o direito ao ensino, e que as instituições forneçam serviços de apoio adequados, conforme suas necessidades. Os sistemas de ensino deverão assegurar que os professores sejam capacitados para o processo de inclusão desses alunos. **Objetivo:** O objetivo deste estudo é verificar e comparar a quantidade e o percentual de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns de escolas públicas de ensino regular fundamental, do 6º ao 9º ano, das Regiões Administrativas do Distrito Federal. **Método:** Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, o qual realizou-se uma pesquisa documental utilizando dados secundários de arquivos públicos fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações e Estatísticas Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após coletados, os dados foram categorizados, tabuados e analisados. **Resultados:** Observou-se que 05 Regiões Administrativas, possuem mais de 50% do total de alunos com desenvolvimento atípico nos anos pesquisados e algumas escolas dessas mesmas regiões se destacam com relação ao quantitativo de alunos matriculados. **Discussão:** Os resultados encontrados ampliaram as discussões sobre inclusão educacional, visto que o Distrito Federal tem uma porcentagem significativa desses alunos matriculados em classes comuns. **Conclusão:** Sugere-se a realização de estudos que possam identificar qual a realidade vivida por esses alunos inseridos nessas classes comuns e se as instituições realizam atendimento de qualidade, satisfatório aos estudantes, visto que o número de alunos matriculados cresce a cada ano.

Palavras-chave: inclusão educacional. classe comum. ensino regular. ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais estão cada vez mais solidificadas em leis e decretos aprovados, que objetivam torná-la possível a todos. Entretanto, de acordo com Guerreiro e Vilela (2011), o tema inclusão não era tratado de forma clara nas leis educacionais brasileiras até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi promulgada em 1961. Segundo Penha, Silva e Carvalho (2014), as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade por não possuir os considerados padrões impostos.

Desde 1988, o Brasil tem estabelecido orientações acerca do tema e determinou, que “a educação, *direito de todos* (grifo meu) e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, (BRASIL, 1988) independentemente de qualquer tipo de deficiência. Para garantir que isso ocorra, o artigo 206 da mesma Constituição alega que um dos princípios utilizados é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, dando início às discussões sobre a necessidade de adequação do ambiente (não somente físico, pois os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno constituem tecnologias importantes), devendo haver disponibilidade de recursos e serviços apropriados para receber o aluno com necessidades educacionais especiais.

Após a Constituição, novas leis foram aprovadas definindo novas orientações para a educação dos alunos com deficiência como a lei Nº 8.069 (ECA), de 13 de julho de 1990 que estabeleceu o direito à criança e ao adolescente de desfrutar de atendimento educacional especializado, responsabilizando o Estado caso não garanta esses direitos. Nesse mesmo período, movimentos mundiais em favor da inclusão também ocorreram como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca - Espanha, a qual deu origem à Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por vários países que definiram diretrizes para a inclusão de todas as crianças nas escolas, comprometendo-se a realizar reformas em seus sistemas de ensino (UNESCO, 1998).

Outro significativo decreto brasileiro é o de nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, o qual afirma que o cuidado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado preferencialmente em escolas de ensino regular. As instituições, por sua vez

devem fornecer atendimento adequado aos alunos, garantindo-lhes estrutura que proporcione a inclusão e a integração dos indivíduos, baseadas na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Após essas resoluções e decretos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe novas normas e estratégias para a educação mundial, tendo seu conteúdo anexado à legislação brasileira em 2008, sendo equivalente à emenda constitucional. Este documento originou o decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, o qual estabelece em seu artigo 24 que os Estados devem assegurar que

as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência, garantindo-lhes sua inclusão nas instituições de ensino regulares. (BRASIL, decreto nº 6.949, 2009).

Novos debates em torno do tema tem sido realizados. Prova disso é a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que no dia 05 de março de 2015 foi aprovada pela Câmara dos Deputados e em 06 de julho de 2015 passou a ser a Lei 13.146. Esta lei tem como objetivo garantir acesso aos indivíduos com necessidades especiais às questões relacionadas às suas áreas de desempenho como o acesso à escola e ao ensino de qualidade (BRASIL, 2015) e não cumprindo apenas uma mera formalidade.

Apesar dos avanços legislativos relacionados à inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, Guerreiro e Vilela (2011) afirmam que não há coerência entre os direitos garantidos nas leis mundiais e sua efetivação na vida das pessoas com deficiência. Além de dificuldades enfrentadas com relação à adequação da estrutura física das instituições para recebê-los adequadamente, estudos como os de Cruz e Glat (2014) trazem uma reflexão sobre o limitado preparo que os cursos de licenciatura oferecem aos futuros profissionais em formação, pois poucas são as disciplinas ofertadas no período da graduação que abordam a temática discutida neste estudo.

Fundamentado nessas questões e baseado na inquietação da pesquisadora em obter informações relacionadas à realidade do Distrito Federal com relação à inclusão escolar, o objetivo deste estudo é verificar e comparar o percentual de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns de escolas públicas das Regiões Administrativas do Distrito Federal nos anos de 2008 e 2015.

2. MÉTODO

Utilizou-se neste estudo a abordagem quantitativa, descritiva a qual consiste na coleta de dados numéricos, para que estes possam ser “analisados por procedimentos estatísticos” a fim de verificar a relação entre as variáveis encontradas (CRESWELL, 2008), transformando os dados em informações. De acordo com Minayo, Assis e Souza (In: MINAYO, SOUZA, CONSTANTINO e SANTOS, 2005), este método está relacionado à dedução do pesquisador, e “consiste em [...] observar casos [...] procurando confirmar a hipótese investigada ou gerar outras”, com o intuito de descrever as características da amostra selecionada.

Realizou-se pesquisa documental utilizando dados secundários de arquivos públicos fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações e Estatísticas Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foram coletados dados das escolas públicas de ensino fundamental regular do Distrito Federal, que possuem Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) matriculados em classes comuns, nos anos de 2008 e 2015, a fim de realizar breve comparação entre os anos selecionados e verificar o que mudou desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Os critérios de inclusão foram: escolas de ensino regular fundamental que possuem alunos com desenvolvimento atípico inseridos em classes comuns do 6º ao 9º ano, pois o ensino fundamental é o período escolar onde ocorre maior concentração de matrículas desses alunos em comparação com o ensino médio e profissional. (LAPLANE, 2014). As escolas da rede particular de ensino, bem como as demais séries/anos foram excluídas deste estudo.

Os dados foram coletados na íntegra (utilizando as mesmas classificações e nomenclaturas fornecidas pela Secretaria de Educação para as necessidades apresentadas pelos estudantes nos anos estudados), lançados em programa a fim de realizar a produção de planilhas e cálculos, que foram analisados, utilizando como recurso a tabulação simples e classificados por categorias: Quantidade de matrículas por Regiões Administrativas (R.A), Instituições de Ensino, e Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Calculou-se o número de casos (sua ocorrência) e a porcentagem. As 05 R.As que possuíam o maior número de alunos com desenvolvimento atípico matriculados e as 05 principais instituições dessas regiões foram selecionadas, relacionando os principais tipos de deficiência em cada uma delas.

3. RESULTADOS

3.1 Quantidade de matrículas por Regiões Administrativas

O Distrito Federal conta com 2.914.830 habitantes de acordo com dados estimados para o ano de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e possui extensão territorial de 5.779,999 km². Compõem esse território 31 Regiões Administrativas, sendo elas: Águas Claras, Brazlândia, Candangolândia, Ceilândia, Cruzeiro, Estrutural, Fercal, Gama, Guará, Itapoã, Jardim Botânico, Núcleo Bandeirante, Lago Norte, Lago Sul, Paranoá, Park Way, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo 2, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, SIA, Sobradinho, Sobradinho 2, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Vicente Pires e Taguatinga. (IBGE, 2015).

De acordo com os dados encontrados, observou-se que no ano de 2008, o total de alunos com desenvolvimento atípico matriculados em classes comuns no Distrito Federal era de 2.117 e Brasília era a Região Administrativa (R.A) com o maior número de alunos matriculados, 292 (13,8%), seguida por Ceilândia com 275 (13%), Taguatinga com 260 (12,2%), Gama, 141 alunos (6,7%) e Planaltina com 127 (6%). Estas 05 regiões somadas possuíam 51,7% (1.095) do total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas de ensino regular. As demais R.As somam 1.025 alunos (48,3%), como identificado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais por R.A – 2008

REGIÕES ADMINISTRATIVAS – 2008	Nº	%	
1 BRASÍLIA	292	13,8	
2 CEILÂNDIA	275	13,0	
3 TAGUATINGA	260	12,3	51,7
4 GAMA	141	6,7	
5 PLANALTINA	127	6,0	
6 SANTA MARIA	126	6,0	
7 SAMAMBAIA	123	5,8	
8 GUARÁ	121	5,7	48,3
9 RECANTO DAS EMAS	115	5,4	
10 SOBRADINHO	115	5,4	
11 BRAZLÂNDIA	76	3,6	
12 SÃO SEBASTIÃO	57	2,7	

continua

Tabela 1 - Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais por R.A – 2008*continuação*

REGIÕES ADMINISTRATIVAS – 2008	Nº	%
13 RIACHO FUNDO	51	2,4
14 NÚCLEO BANDEIRANTE	51	2,4
15 PARANOÁ	45	2,1
16 RIACHO FUNDO 2	38	1,8
17 CRUZEIRO	36	1,7
18 SOBRADINHO 2	36	1,7
19 CANDANGOLÂNDIA	11	0,5
20 ÁGUAS CLARAS	7	0,3
21 LAGO NORTE	7	0,3
22 LAGO SUL	4	0,2
23 ITAPOÃ	3	0,1
24 JARDIM BOTÂNICO	0	0,0
25 PARK WAY	0	0,0
26 SCIA/ESTRUTURAL	0	0,0
27 SUDOESTE/OCTOGONAL	0	0,0
28 VARJÃO	0	0,0
TOTAL	2117	100,0

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Gerenciamento de Informação – Censo 2008

Em 2015, a Região Administrativa de Ceilândia é a localidade com o maior número de alunos com desenvolvimento atípico, com 487 (17,8%), matriculados em classes comuns da rede pública de ensino do Distrito Federal, seguida pelas Regiões Administrativas de Planaltina com 302 alunos (11%), Brasília com 209 (7,6%), Taguatinga com 195 (7,1%) e Gama com 184 (6,7%). As 05 regiões juntas possuem 50,7% (1.377) do total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas de ensino regular. As demais 26 Regiões Administrativas somam 1.341 alunos (49,1%).

Tabela 2 - Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais por R.A – 2015

REGIÕES ADMINISTRATIVAS 2015	Nº	%
1 CEILÂNDIA	487	17,9
2 PLANALTINA	302	11,1

continua

Tabela 2 - Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais por R.A – 2015*continuação*

	REGIÕES ADMINISTRATIVAS 2015	Nº	%	
3	BRASÍLIA	209	7,7	
4	TAGUATINGA	195	7,2	
5	GAMA	184	6,8	50,7
6	BRAZLÂNDIA	160	5,9	
7	SAMAMBAIA	159	5,8	
8	SANTA MARIA	138	5,1	
9	RECANTO DAS EMAS	137	5,0	
10	GUARÁ	126	4,6	
11	SOBRADINHO	113	4,2	49,3
12	PARANOÁ	100	3,7	
13	SOBRADINHO 2	96	3,5	
14	SÃO SEBASTIÃO	93	3,4	
15	RIACHO FUNDO 2	40	1,5	
16	RIACHO FUNDO	36	1,3	
17	CRUZEIRO	23	0,8	
18	LAGO NORTE	23	0,8	
19	LAGO SUL	16	0,6	
20	ÁGUAS CLARAS	15	0,6	
21	CANDANGOLÂNDIA	13	0,5	
22	ITAPOÃ	13	0,5	
23	NÚCLEO BANDEIRANTE	13	0,5	
24	SCIA/ESTRUTURAL	11	0,4	
25	FERCAL	9	0,3	
26	PARK WAY	7	0,3	
27	JARDIM BOTÂNCICO	0	0	
28	S I A	0	0	
29	SUDOESTE/OCTOGONAL	0	0	
30	VARJÃO	0	0	
31	VICENTE PIRES	0	0	
	TOTAL	2718	100	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Gerenciamento de Informação – Censo 2015

3.2 Instituições de Ensino

Em cada uma das 05 principais regiões administrativas apresentadas acima, foram selecionadas as 05 escolas (que serão representadas por letras do alfabeto) com o maior número de alunos matriculados do 6º ao 9º ano em 2008. Brasília era a Região Administrativa com o maior número, 292 (13,7%), tendo os seguintes dados: O CEF A tinha 35 alunos

matriculados (11,9%), CEF B e CEF C, ambos com 32 (10%), CEF D com 27 (9,2%) e o CEF E com 24 (8,2%). As demais escolas somavam 142 alunos.

A região de Ceilândia tinha 275 alunos. Destes, o CEF A tinha 39 alunos inseridos em suas classes (14,1%), seguido por CEF B com 22 (8%), CEF C e CEF D, ambos com 20 (7,2%) e o CEF E com 18 (6,5%). As demais escolas possuíam 156 alunos (56,7%).

A terceira região estudada foi Taguatinga, com 260 matriculados. O CEF A dessa região tinha 30 (11,5%), o CEF B, 29 (11,1%), o CEF C e CEF D com 27 (10,3%) e o CEF E contava com 23 alunos (8,8%). As demais escolas possuíam 124 alunos (47,6%).

A região do Gama contava com 141 alunos no total e o CEF A tinha 38 (26,9%) matriculados, seguido por CEF B com 36 (25%), CEF C com 14 (9,9%), CEF D com 12 (8,5) e o CEF E com 10 (7,1%). Outros 31 (21,9%) alunos estavam inseridos em outras escolas da região.

A última região listada no ano de 2008 é Planaltina, que possuía 127 alunos. O CEF A desta região contava com 35 (27,5%) estudantes, seguido pelo CEF B com 33 (25,9%), CEF C com 14 (11%), CEF D e CEF E com 7 (5,5%). As demais escolas da região possuíam 31 alunos matriculados.

No ano de 2015, Ceilândia possui 78 escolas de ensino fundamental inclusivas, das quais 25 (32,1%) possuem ANEE entre o 6º e o 9º ano. São elas: CEF A com 69 (14,2%), CEF B com 35 (7,2%), CEF C e CEF D, ambas com 28 alunos (5,7%), o CEF E com 24 alunos (4,9%) e as 20 escolas somadas contemplam 303 alunos (62, 2%) de Ceilândia.

A região de Planaltina tem 51 escolas de ensino fundamental inclusivas e 21 delas (41%) possuem ANEE do 6º ao 9º ano. Em primeiro lugar temos o CEF A com 55 alunos (18,2%), seguida pelo CEF B com 35 alunos (11,6%), CEF C com 33 (10,9), CEF D com 23 (7,6%) e o CEF E com 21 alunos (7%). As demais 16 escolas somadas possuem 135 alunos (44,7%).

A terceira região estudada foi Brasília, que possui 49 escolas públicas inclusivas, das quais, 18 tem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados do 6º ao 9º ano (36,7%). O CEF A conta com 22 ANEE (10,5%), seguido pelo CEF B com 21 (15,8%), CEF C com 18 (13,5%), CEF D com 17 (12,8%) e o CEF E com 15 alunos (11,3%). As demais 10 escolas somam 116 alunos (55,5%).

Taguatinga por sua vez possui 41 escolas, das quais 15 (36%) atendem ANEE do 6º ao 9º ano. São elas: CEF A com 21 alunos (10,8%), CEF B e CEF C, ambas com 19 cada (9,8%), CEF D com 17 (8,8%) e o CEF E com 16 alunos (8,2%). As 10 escolas que atendem aos critérios do estudo possuem 103 alunos (52,8%).

Por fim e não menos importante que as demais regiões está o Gama com 38 escolas de ensino fundamental, sendo que 13 (34%) atendem ANEE do 6º ao 9º ano. O CEF A conta com 40 alunos (21,7%), seguido por CEF B com 23 (9%), CEF C com 22 (8,6%), CEF D com 20 (7,8%) e o CEF E com 15 alunos (8,2%). As 08 escolas restantes possuem 64 alunos dentro dos critérios do estudo, correspondendo a 34,7% do total de alunos desta região.

3.3 Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais

Brasília contava com 292 alunos com necessidades educacionais especiais em 2008, distribuídos em 81 (27,7%) com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), 55 (18,8%) com deficiência intelectual, 41 (14%) com deficiência auditiva, 34 (11,6%) com deficiência física, 21 (7,2%) com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e os demais alunos somavam 60 (20,5%).

Ceilândia tinha 275 ANEE, dos quais 124 (45,1%) tinham deficiência intelectual, 46 (16,7%) TDAH, 40 (14,5%) deficiência física, 22 (8%) deficiência auditiva, 13 (4,7%) baixa visão e altas habilidades e as demais somavam 17 alunos (6,1%).

A terceira Região Administrativa é Taguatinga com 260 alunos, dentre os quais, 89 (34,2%) tem deficiência intelectual, 73 (28,1%) TDAH, 34 (13,1%) deficiência física, 22 (8,4%) TGD, 14 (5,4%) altas habilidades e as demais regiões contam com 28 alunos (1,3%) com desenvolvimento atípico.

Gama contava com 141 alunos, dos quais 32 (22,7%) tinham deficiência auditiva, 28 (19,9%) deficiência intelectual, 27 (19,1%) TDAH, 25 (17,7%) altas habilidades, 23 (16,3%) deficiência física e 6 alunos (4,3%) com as demais deficiências/comprometimentos.

A última R.A analisada foi Planaltina com 127 alunos, dentre os quais 31 (24,4%) foram classificados com deficiência intelectual, altas habilidades e deficiência física tinham 25 (19,7%) alunos cada, 18 alunos (14,2%) com TDAH, 14 (11%) com deficiência auditiva e 14 alunos (11%) com as demais deficiências. Estas 5 principais regiões somavam 1.775

alunos matriculados. No ano de 2008, observa-se que o 6º ano representava a série/ano com o maior número de alunos com desenvolvimento atípico, totalizando 843 (39,8%) e que a deficiência intelectual era a mais prevalente, conforme dados da tabela a seguir.

Tabela 3. Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados de acordo com a série/ano – 2008

Necessidades Educacionais Especiais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Cegueira	6	3	4	6	19	0,9
Baixa Visão	30	15	11	16	72	3,4
Surdez	22	14	9	11	56	2,65
Deficiência Auditiva	77	57	43	44	221	10,4
Surdocegueira	1	1	1	0	3	0,14
Deficiência Física	117	85	68	61	331	15,6
Deficiência Intelectual	325	200	127	90	742	35
TGD	40	28	22	12	102	4,82
TDAH	179	112	71	42	404	19,1
Síndrome de Down	7	0	1	1	9	0,43
Deficiência Múltipla	10	13	7	6	36	1,7
Altas Habilidades/Superdotação	25	36	30	22	113	5,34
Dislexia	4	2	3	0	9	0,43
TOTAL	843	566	397	311	2117	100

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Gerenciamento de Informação – Censo 2008

No ano de 2015 Ceilândia conta com 487 alunos com necessidades educacionais especiais, dos quais 268 (55%) tem deficiência intelectual, 76 (15,6%) apresentam algum tipo de deficiência física, 73 (14,9%) deficiência auditiva, 22 com deficiência múltipla (4,5%), 19 (3,9%) baixa visão e as demais deficiências somaram 29 alunos (5,9%).

Em seguida Planaltina possui 302 alunos, dos quais 186 (61,6%) tem deficiência intelectual, 32 (10,6%) tem deficiência física, 29 (9,6%) deficiência auditiva, 25 (8,3%) altas habilidades, 13 (4,3%) deficiência múltipla e os demais alunos somados são 17 (5,6%).

Brasília conta com 209 alunos, dos quais 68 (32,5%) tem deficiência intelectual, 39 (18,7%) deficiência física, 30 (14,4%) possuem TGD, 27 (12,9%) deficiência auditiva, 21 (10%) altas habilidades e os demais tipos de deficiência somam 24 alunos (11,4%).

Taguatinga aparece como a quarta região com o maior número de alunos com desenvolvimento atípico (195), pois 103 (52,8%) desenvolveram deficiência intelectual, 37 (19%) deficiência física, 16 (8,2%) TGD, 14 (7,2%) altas habilidades, 10 (5,1%) tem baixa visão e as demais deficiências/acometimentos somam 15 alunos (7,6%).

A quinta Região Administrativa a ser contabilizada com alunos com necessidades educacionais especiais é a região do Gama com 184, dos quais 70 (38%) tem deficiência intelectual, 43 (23,4%) deficiência física, 21 (11,4%) deficiência auditiva, 16 (8,7%) TGD, 10 (5,4%) baixa visão e os demais alunos somam 24 (13%). Observou-se entre os anos pesquisados que o 6º ano concentra o maior número de alunos, 843 em 2008 e 795 em 2015. Todos os tipos de deficiência, incluindo os respectivos anos/séries referentes ao ano de 2015 estão descritos no gráfico a seguir. Utilizamos neste estudo as mesmas classificações/diagnósticos constantes nos relatórios fornecidos pela instituição responsável pela divulgação dos dados, tanto no ano de 2008 quanto no ano de 2015.

Tabela 4 - Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados de acordo com a série/ano - 2015.

Necessidades educacionais especiais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Cegueira	2	3	4	2	11	0,4
Baixa Visão	30	35	25	17	107	3,9
Surdez	10	11	8	6	35	1,3
Deficiência Auditiva	65	90	58	63	276	10,2
Surdocegueira	2	0	0	0	2	0,1
Deficiência Física	116	121	114	108	459	16,9
Deficiência Intelectual	452	389	300	245	1386	51
TGD	43	29	36	25	133	4,9
Deficiência Múltipla	34	21	31	34	120	4,4
AH/Superdotação	41	32	55	61	189	7,0
Total	795	731	631	561	2718	100

Fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal – Gerenciamento de Informação

De acordo com informações do Censo Escolar divulgadas pelo Ministério da Educação, no ano de 2014 a porcentagem de aumento de matrículas de ANEE em classes comuns da rede pública de ensino foi de 93% (2015). O aumento no número de matrículas das escolas do Distrito Federal também foi percebido através deste estudo, pois em 2008 haviam

2.117 alunos matriculados e em 2015 são 2.718, resultando em uma taxa de variação de 28%. Esse crescimento é significativo e importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos matriculados, estando em concordância com a literatura, porquanto, há uma diminuição das matrículas dos alunos com deficiências nas escolas especiais e rede privada de ensino, assim como ocorre o crescimento de matrículas na rede pública (KASPER, LOCH e PEREIRA, 2008).

Dentre os resultados encontrados, verifica-se que a deficiência intelectual é a mais prevalente no Distrito Federal em 2008 e 2015, com 742 e 1.391 alunos respectivamente, tendo uma taxa de variação de 87%. Sugere-se que o aumento relaciona-se com o crescimento populacional da região e com a influência das políticas de inclusão, às quais proporcionam maior visibilidade e objetivam garantir os direitos desses indivíduos.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar a quantidade de alunos com desenvolvimento atípico incluídos em classes comuns de escolas do Distrito Federal. Entretanto, garantir o acesso dos alunos com desenvolvimento atípico às escolas regulares e ao ensino de qualidade como foi exposto ao longo desse estudo, não é tão simples como dizem as leis e mudanças significativas devem ocorrer no cenário brasileiro para que a escola seja de fato um local democrático (MACEDO, AIMI, TADA e SOUZA, 2014) e não apenas forneça a matrícula para esses alunos. O processo de inclusão não deve ser realizado devido a uma condição imposta (que infelizmente ainda é necessária que ocorra, devido a exclusão), mas por conscientização da sociedade acerca da necessidade de acesso dos alunos ao ensino regular, pois tratar o diferente como alguém com os mesmos direitos que os demais não é um hábito comum a todos. Deste modo, “incluir,[...] não significa somente matricular os alunos com [...] necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica” (PENHA, SILVA e CARVALHO, 2014, p. 736) e aos alunos a possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades e aperfeiçoamento de suas habilidades dentro de um ambiente que propicie a aprendizagem e seu desenvolvimento.

Pensar a educação desses indivíduos a partir da realidade atual vivenciada por eles, muitas vezes nos faz enumerar os problemas e evidenciar a falta de estrutura das escolas brasileiras para recebê-los. A quantidade e variedade de recursos e estratégias de apoio a inclusão utilizadas pelos profissionais tem crescido, embora não sejam suficientes para viabilizar o sucesso acadêmico desses alunos, pois as instituições não dispõem de condições apropriadas para atender as demandas por eles apresentadas e com isso impossibilitam a prática dos princípios da inclusão, inviabilizando a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares (GARCIA, 1999; KASPER, LOCH e PEREIRA, 2008; LAPLANE, 2014).

Deste modo, é imprescindível que os indivíduos envolvidos no processo educacional vençam inicialmente seus próprios preconceitos e participem de disciplinas que abordem a temática relacionada ao desenvolvimento atípico e que as instituições formadoras proporcionem maior diversidade de disciplinas relacionadas ao tema, para que possam promover a tão idealizada inclusão, evitando o distanciamento entre o processo formativo e as demandas práticas que perpassam a educação (CRUZ e GLAT, 2014).

Outro fator importante a ser mencionado é o tipo de deficiência mais prevalente nas escolas do Distrito Federal, que está em conformidade com outros estados (REIS e ROSS, 2008; LAPLANE, 2014). Indivíduos com deficiência intelectual muitas vezes são vistos como aqueles que apresentam desenvolvimento considerado mais demorado e mais comprometido, se comparado aos demais (REIS e ROSS, 2008), exigindo estratégias individualizadas e distintas de trabalho por parte dos profissionais que os acompanham. Apesar de todo o estigma em torno do desenvolvimento atípico, é necessário que haja um olhar diferenciado para as especificidades de cada aluno e a “elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos [...], favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades” (LACERDA, 2006, p. 165). Torna-se imprescindível a adaptação de todo o funcionamento da instituição a fim de recebê-los satisfatoriamente e não o contrário, aliado ao estabelecimento de vínculo com a família, que juntos tornam-se parceiros em todo o processo de inclusão, adaptação e aprendizado do aluno.

5. CONCLUSÃO

Observou-se através deste estudo que a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns do Distrito Federal tem crescido a cada ano. Com isso, torna-se necessária a criação de condições e estratégias que proporcionem maior envolvimento dos profissionais e familiares no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos (BENITEZ e DOMENICONI, 2014). Entretanto, dada a realidade encontrada no Distrito Federal e baseado na literatura nacional, novos questionamentos e reflexões surgiram: As escolas apresentam acessibilidade adequada para recebê-los e seus professores estão aptos a oferecer um ensino de qualidade de acordo com as necessidades de cada aluno, visto que há leis que garantem e possibilitam o acesso? O que os profissionais dessas escolas tem feito para que os direitos desses alunos sejam respeitados? Quais os desafios enfrentados e conquistas alcançadas pelos profissionais diante do aumento do número de matrículas a cada ano?

Deste modo, sugere-se a realização de estudos que possam identificar qual a realidade vivenciada por esses alunos e professores, e se as instituições realizam um atendimento de qualidade, satisfatório aos estudantes, pois “as práticas excludentes continuam a prevalecer no interior das escolas, muitas vezes apoiadas em concepções de pessoas que não acreditam na capacidade humana de superar suas eventuais deficiências” (MACEDO, AIMI, TADA e SOUZA, 2014, p. 181).

REFERÊNCIAS

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, jul./set. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei-13146-2015.htm>>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

BRASIL. **Resolução**: CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> Acesso em: 01 mai. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 01 mai. 2015.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

CRESWELL, J.W. Seleção de um projeto de pesquisa. In: CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**, 2ª ed., Porto Alegre, Arthmed, 2008, p. 25-47.

CRUZ, G.C.; GLAT, R. Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200015&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2015.

GARCIA, R.M.C. Contribuições Vygotskianas para a educação de indivíduos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.42-46, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519/1528>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GUERREIRO, E. M. B. R.; VILELA, T. C. R. A invisibilidade da pessoa com deficiência na legislação educacional brasileira de 1930 a 1961: o que mudou no século XXI?. In: DENARI, F. E. **Educação e Educação especial: textos e (con) textos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. 224p (p. 21-41).

IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE. Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2015. **Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS**. p. 1 – 127. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_2015_TCU_20160712.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Área da unidade territorial 2015 (km²) Cidades. Distrito Federal, Brasília. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=530010>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

KASPER, A.A.; LOCH, M.V.P.; PEREIRA, V.L.D.V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p.

231-243, Editora UFPR, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a14>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26 n.69, mai./ Jun. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004>. Acesso em: 19 out. 2015.

LAPLANE, A.L.F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lang=pt>. Acesso em: 15 mar 2015.

MACEDO, M.C. S.R.; AIMI, D.R.S.; TADA, I.N.C.; SOUZA, A.M.L. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200002&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2015.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N.C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005. p. 71-103.

PORTAL BRASIL. Apresenta informações sobre dados do Censo escolar que indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 05 nov. 2015.

PENHA, L.D.S; SILVA, L.D.S; CARVALHO, C.M.N. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 730-738, jan./jul. 2014. Disponível em : <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1442/pdf_157>. Acesso em: 10 out. 2015.

REIS, R.L.; ROSS, P.E. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. (S,N), 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais. Censo Escolar 2008 – Rede Pública.

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais. Censo Escolar 2015 – Rede Pública.

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015>