



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

**LEONARDO LOPES DE SOUZA  
ORIENTADORA: JULIANA EGÊNIA CAIXETA**

**Planaltina - DF**

**Setembro, 2022**



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

**LEONARDO LOPES DE SOUZA**

**ORIENTADORA: JULIANA EGÊNIA CAIXETA**

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Juliana Eugênia Caixeta.*

**Planaltina - DF**

**Setembro, 2022**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho à minha esposa Sabrina, minha mãe Aparecida, minha filha Sophia e minhas irmãs, Leane e Leidiane. Mulheres amadas da minha vida. E ao meu amado filho Benjamim, que foi minha inspiração neste trabalho!*

*“Temos que saber aonde queremos chegar pra encontrar um caminho, porque não existe o caminho, mas caminhos a escolher, decisões a se tomar. E escolher é sempre correr riscos.”*

*Maria Teresa Eglér Mantoan*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo deste curso, fui grato, inúmeras vezes, por palavras e atitudes gentis que me acolheram e me fortaleceram, fazendo possível minha caminhada até aqui. Nesta ocasião tão especial, não poderia deixar de agradecer:

A Deus, em primeiro lugar e acima de tudo, por ser minha fonte de vida e força.

À minha orientadora Juliana Eugênia Caixeta, que de maneira tão gentil, acolhedora, competente e amável me cativou com sua leveza ao ensinar, com uma alegria contagiante, seu carisma e afeição, demonstrando extrema consideração e respeito por mim.

À professora Rosylane, pela aceitação em participar da banca, por sua paixão e brilhantismo ao falar de Educação. Por sua atenção e gentileza comigo, eu agradeço.

Ao professor Franco, que teve o compromisso de fazer essa caminhada ser mais leve.

Às pessoas lindas e adoráveis que tive o imenso prazer de conhecer e que, de maneira especial, contribuíram muito com a minha aprendizagem: Allana, Débora, Larissa, Letícia, Naraline, Talita e demais colegas de graduação, pelos momentos de troca e aprendizagem.

Por fim, e não menos importante, à minha família, meu maior tesouro, pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem em mim.

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**Leonardo Lopes de Souza <sup>1</sup>**

## **RESUMO**

A Inclusão Escolar, nas últimas décadas, vem sendo constantemente debatida, avaliada e planejada para que seja cumprida, como determina a Constituição Federal que estipula a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Assim, para se consolidar a Educação Inclusiva através da qual todos possam ter não somente o seu acesso assegurado, mas também sua permanência na escola, independentemente de sua condição, é necessária uma revolução nos atuais conceitos sobre educação e o engajamento de todos os profissionais da educação, além da família e do Estado.

Importante entendimento sobre educação inclusiva é que esta não trata de proporcionar privilégios aos alunos com necessidades específicas, ao contrário, trata de assegurar que seus direitos constitucionais sejam assegurados.

Para investigar a perspectiva sobre educação inclusiva do docente, foi utilizada uma pesquisa qualitativa - um fenômeno que recebe influência da cultura. As respostas a essa pesquisa foram classificadas em quatro categorias para facilitar a análise dos dados. Estes mostram, dentre outras informações, que as escolas não conseguem adequações curriculares e arquitetônicas de forma satisfatória o que é extremamente necessário para objetivar a escola de forma inclusiva.

Palavras-chave: Educação, Educação Inclusiva, Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, Percepção Docente e Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.”*

*Paulo Freire*

Este artigo originou-se a partir de meu interesse sobre o tema da educação inclusiva, questão bem evidente na realidade da educação brasileira, minha vivência pessoal com familiar com necessidade específica de educação e da prática de observação no estágio supervisionado do curso ao deparar com alunos incluídos na educação básica.

Uma questão a ser levantada é se a formação dos professores consegue oferecer oportunidades de desenvolvimento de percepção e habilidade favoráveis: empatia, solidariedade, planejamento flexível, adequação curricular, para citar alguns, relacionadas aos processos da docência para atuação com alunos com necessidades específicas (MANTOAN 2003). No caso dessa pesquisa, nosso foco são a docência para estudantes com deficiência e/ou transtornos (BRASIL, 2015).

Desse modo, pretende-se, com este trabalho, lançar luz ao pensar e fazer de docentes da Educação Básica que atuam no contexto da educação inclusiva, para mapearmos concepções e percepções que influenciam a prática docente. Essa investigação é relevante para contribuir para a transformação do processo formativo de docentes, deixando-o mais provocador quanto à realidade da educação inclusiva no Distrito Federal. Por outro lado, pode oportunizar o desenvolvimento de novas concepções e compromissos sociais com a escola para todos.

Assim, o objetivo geral foi identificar a percepção de docentes sobre suas formações e atuações na educação inclusiva. Como objetivos específicos, destacamos: i) investigar a formação e preparo dos professores das escolas de ensino regular de Planaltina sobre a educação inclusiva; ii) identificar a concepção que os professores têm sobre educação inclusiva e iii) investigar como os professores atuam na educação inclusiva.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

*“Não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinados objetivos para cada nível.”*

*Maria Teresa Égler Mantoan*

A educação no Brasil passou por vários momentos de transformação, houve mudanças significativas em todos os níveis da educação ao longo da história. Uma das mudanças que destacamos, neste trabalho, é a consolidação.

Para Freire (1967 p.13), “a educação é a alavanca para o progresso.” Trata-se de uma ação coletiva e colaborativa extremamente necessária para a transformação de nossa sociedade segregadora em uma sociedade mais justa, responsável e igualitária.

A educação inclusiva é um tema bastante tratado nos últimos anos. Para fins de conceito do que venha a ser educação inclusiva, neste trabalho, será utilizada a definição da autora que é considerada uma das mais importantes na área da educação inclusiva: Professora Maria Teresa Egler Mantoan.

*A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.32).*

Para a autora, a educação inclusiva é uma revolução, que implica mudança de paradigma educacional. Rompe com os velhos conceitos de educação, pois estes trazem uma visão determinista, mecanicista e formalista, que, segundo ela, são visões próprias do pensamento científico moderno que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador.

Nesse contexto, pensar de forma inclusiva exige “romper com o velho modelo escolar para produzir uma reviravolta que a inclusão impõe” (MANTOAN, 2003, p.13). Para entendermos este novo conceito apresentado, é preciso revisitarmos na história da pessoa com deficiência no Brasil

### 2.1. O Processo de Inclusão na Educação Brasileira: Alguns Apontamentos Históricos e Legais



*“Incluir crianças nas salas de aula comuns com o staff do ensino especial por detrás, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências.”*

*Maria Teresa Égler Mantoan*

A história da educação escolar, no Brasil, é influenciada pela cultura europeia. Devido ao tipo de colonização do nosso país, de exploração, o europeu, considerado evoluído e elitizado, cria uma ideia de superioridade em relação aos povos originários. Com isso, diferenças culturais são concebidas a partir de entendimentos colonialistas, como se os indígenas, que aqui estavam, fossem criaturas sem alma, podendo ser um objeto de posse da classe dominadora.

Freire (1967) afirma que a forma de colonização brasileira foi desfavorável do ponto de vista das experiências democráticas, e que o país se consolidou sustentado em condições amplamente negativas. A história da educação no Brasil está intrinsecamente ligada ao processo de dominação cultural, e aos interesses dos colonizadores pela nova colônia.

No que tange à Educação Especial, o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil teve início na época do Império (BRASIL,1994). Dom Pedro II criou duas instituições que são consideradas escolas especiais, porque segregam a pessoa com deficiência da convivência com as demais pessoas (MANTOAN, 2003). A primeira instituição foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tinha por objetivo ministrar a instrução primária e parte da secundária, envolvendo a educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris (uma precursora da educação técnica) aos seus alunos. Nos três primeiros anos de exercício do Instituto, tinha a capacidade de atender apenas o número de 30 alunos, sendo possível a admissão de um terço dos alunos de forma gratuita, quando reconhecidamente pobres – lembrando que lamentavelmente ainda nesta época os negros não eram reconhecidos como membros da sociedade, sequer eram reconhecidos como humanos -, custeados pelo governo imperial, e o curso do Instituto teria a duração completa de oito anos. (BRASIL, 1889).

A segunda instituição foi o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado por iniciativa do surdo francês E. Huet com o apoio de D. Pedro II, e começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856 com as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. O INES atende hoje em torno de 600 alunos, da

Educação Infantil até o Ensino Médio, e ainda é considerado referência. Ambos Institutos foram criados e continuam suas atividades até hoje no Rio de Janeiro, onde estava sediada a capital do Brasil à época.

Inspirado pela produção literária e trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi que foi um grande educador Suíço, autor do método intuitivo, que estimula o desenvolvimento cognitivo do aluno e não somente a absorção de conteúdos transmitidos pelo professor permitindo, assim, a autonomia do educando no processo de aprendizagem de maneira muito semelhante ao desenvolvimento de habilidades e competências que é proposta pela nova base nacional comum curricular, que Thiago M. Wurt, natural da Alemanha, veio para o Brasil em 1918 e fundou a primeira escola no País, o Instituto Pestalozzi, em Canoas, Rio Grande do Sul no início do século XX, mais precisamente em 26 de outubro de 1926, a partir daí, educadores encantados com a filosofia Pestalozziana, fundam em todo o País as Associações Pestalozzi cuja missão é garantir a qualidade de vida das pessoas com necessidades específicas através da articulação de ações em defesa dos seus direitos e da construção de sua cidadania.

Já na segunda metade do século, mais precisamente em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais surge da necessidade de suprir a ineficiência do Estado em prestar devida assistência às pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltiplas em um país historicamente marcado por forte rejeição, discriminação e preconceito, as famílias dessas pessoas, empenhadas em buscar soluções alternativas para que seus filhos alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão, função essa que deveria ser obrigatoriamente exercida pelo Estado, pensamento que ainda não era culturalmente praticado no País.

Hoje, segundo o site da própria instituição, a rede das APAEs conta com mais de 1.300.000 assistidos, organizadas em mais de 2.200 unidades presentes em todo o território nacional. Esta é uma instituição não governamental, que além de oferecer atendimento e acompanhamento médico, também oferece aos usuários oportunidades de ensino e a aprendizagem a crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola por motivos de saúde, que nada mais é que uma escola no ambiente hospitalar.

Em 1961, já com a nova capital federal instalada no Planalto Central, o congresso brasileiro cria a Lei nº 4.024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Entre outras determinações, ela estipula que o atendimento educacional

às pessoas com deficiência, ou como o próprio texto trata, os excepcionais devem ser fundamentados, a medida do possível, dentro do sistema geral de educação.

A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Artigo 88)

Embora pareça um avanço e tanto, a intencionalidade e a escolha criteriosa das palavras para a criação dessa lei tornam-se uma barreira para a inclusão, pois, ao colocarem termos que flexibilize a obrigatoriedade de que tal determinação seja cumprida de forma integral, sendo interpretada apenas como uma sugestão e não uma determinação com caráter imediato para seu cumprimento, esta lei não cumpre sua função de contemplar a todos, de igual forma, sem distinção.

Após uma década, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao fixar tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, gera um grande retrocesso na educação brasileira.

**Art. 9º** OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Novamente, esta Lei não proporciona a organização de um sistema de ensino inclusivo apto de atender aos estudantes com necessidades específicas. Ao contrário, valoriza a segregação escolar e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para escolas especiais. Basicamente esta nova lei, em uma alteração radical visava a regulamentação do 2º grau como ensino profissionalizante de forma universal e compulsória.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, tendo autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, visada dar maior ênfase na educação especial no país.

**Art. 2º.** O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam

deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973)

Não podemos afirmar que este Centro tenha estimulado significativamente ações educacionais de inclusão voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mesmo sendo essa a intenção à sua criação, mas sim que suas ações podem ser entendidas ainda como campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado na tentativa de proporcionar uma educação de qualidade e que alcançasse em sua totalidade seu público alvo. Mesmo assim, podemos considerar que houve avanços nas tentativas de incluir em nosso sistema de ensino, uma maior diversidade, mesmo que erroneamente, de forma segregada.

Nesse período, comandado pelos militares não houve nenhuma ação política pública de acesso universal à educação efetivada, mantendo a concepção de “políticas especiais” para tratar a educação de estudantes com necessidades específicas. À época tratada como pessoa excepcional.

Após o longo e desnecessário governo militar, faz-se necessário a elaboração de uma nova Constituição Federal, fundamentada na democracia e nos direitos humanos. Assim, criou-se a nova Constituição Federal em 1988, reconhecida como a Constituição cidadã. Ela traz a Educação como um dos seus objetivos fundamentais.

Os artigos 205 ao 208 trazem o conceito, os princípios, as competências dos entes federados e os objetivos a serem alcançados por um Plano Nacional de Educação. Trata-se da Carta Magna que mais defende a educação desde que o Brasil se tornou um país independente, em 1822.

Como pode ser lido no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ao tratar os direitos referentes à educação, o texto explicita a responsabilidade do Estado, da Família e da sociedade, frisando que esse direito é garantido a todos, não devendo, portanto, ser negado a nenhuma pessoa que se encontre na idade apropriada.

Essa universalização do acesso à educação é uma grande conquista para o povo brasileiro. Ela evidencia uma Constituição que se preocupa com a inclusão escolar. No que tange à Educação Especial, pela primeira vez na história, percebemos, no texto, a menção do ensino regular para o público alvo da Educação Especial, como pode ser lida na definição: “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” (Art. 58) e, também, no artigo 4º do capítulo 3: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. E destaca o combate à segregação: “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990, art. 11, parágrafo 1º).

Quanto à formação de profissionais que atendem crianças e adolescentes, o ECA é claro no seu artigo 70, sobre a garantia de formação continuada e capacitação:

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. (BRASIL, 1990)

Nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) começam a inspirar a criação das políticas públicas da educação inclusiva nos países signatários. O primeiro documento alerta para os índices elevados de crianças, adolescentes e jovens sem acesso à escola, tendo como objetivo promover medidas que visam garantir o acesso e permanência de todos na escola. O segundo, propõe intensificar a discussão, questionando as causas da exclusão escolar.

Ao fazer essa reflexão acerca das possíveis práticas educacionais que causam a desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2003) afirmam que as escolas comuns representam o meio capaz para combater as atitudes discriminatórias na educação, observando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Entre os dois documentos, destacamos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) por ser o documento que expande o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam, por algum motivo, conseguindo se beneficiar com a educação. Dessa maneira, a ideia de “necessidades educacionais especiais”<sup>1</sup> engloba não somente indivíduos portadores de deficiências, mas inclui, também, alunos que estejam passando por dificuldades de aprendizagem, repetindo continuamente os anos escolares, os que vivem em condições de pobreza extrema, os que são obrigados por quaisquer que sejam o motivo ao trabalho infantil, àqueles que vivem nas ruas distantes das escolas, os que sofrem contínuos abusos físicos, emocionais e sexuais ou ainda aqueles que quaisquer outros motivos simplesmente não se encontram matriculados (MENEZES; SANTOS, 2001).

Como reflexo da Declaração de Salamanca, do qual o Brasil é signatário, dois anos após a assinatura desta declaração, em 1996, é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Trata-se de uma lei que veio reforçar a obrigação do país em prover a Educação. Foi por meio dessa nova legislação que foram assegurados o currículo, métodos, recursos e organizações que atendessem às necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, o artigo 59, da LDB 9.394/1996 determina:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s.p.).

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que, atualmente, os termos corretos são: pessoa com deficiência, pessoa com transtorno, pessoa com altas habilidades ou pessoa com necessidades específicas (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010). Usamos, neste trecho, necessidades educacionais especiais, por ser o termo utilizado na época em que o documento foi escrito

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresenta a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase na atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Seguindo o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Tais diretrizes, à priori, ampliam o caráter da educação especial para fazer o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.54). Ao estabelecer seus objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta uma carência referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ela define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular,

formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002)

Sobre essa formação, prevista em lei, com base em nossa pesquisa realizada com docentes da educação básica regular, podemos deduzir que até hoje ainda não foi implantada com sucesso pelas instituições educacionais brasileiras, caso houvesse efetivamente sido implementado em nosso sistema de formação de profissionais da educação, hoje poderíamos ter galgado melhores patamares no processo de implantação da educação inclusiva no sistema de ensino-aprendizagem brasileira.

A Lei nº 10.436/02 foi criada para reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a segunda língua oficial do Brasil. Por ser uma língua oficial de comunicação e expressão, deve o estado brasileiro apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, requisito este que vem sendo implementado de forma mais satisfatória que o anteriormente abordado.

Já a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades (BRASIL, 2004), é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos, nestes espaços estão inclusas as escolas da rede pública.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina



curricular, e a formação de profissionais da Linguagem Brasileira de Sinais, e também o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como objetivo, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2007).

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades específicas, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, é reafirmada, com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6.949/2009. Eles estabelecem que os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) 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 fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009, Art.24, sessão 2).

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A meta 4 e as respectivas

estratégias buscam universalizar, para as pessoas com deficiência, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE). O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Em 2015 é promulgada a lei nº13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. (BRASIL,2015)

Uma questão muito importante e que vale ressaltar, é que a deficiência pode ocorrer com qualquer pessoa, em qualquer momento da vida, basta apenas que estejamos vivos para estarmos suscetíveis a este fato. É algo bastante lamentável que ainda exista certo tipo de preconceito em torno das pessoas com deficiência, ou necessidades específicas, acabamos esquecendo que amanhã podemos fazer parte desta realidade, essa reflexão poderia contribuir para minimizar ou erradicar com essa cultura do preconceito e discriminação.

“Até pouco tempo, uma parcela mínima dessa população tinha acesso às escolas regulares, seu ingresso era somente através de classes especiais ou escolas de ensino especializado, revelando que a relação entre deficiência e ensino especial ainda fazia parte de uma concepção na qual a condição de deficiente por si só definiria a conveniência e a necessidade desse atendimento especializado.” (JURDI & AMIRALIAN, 2006).

Até recentemente acreditava-se que essas pessoas eram incapazes, e isso gerou uma cultura ao longo dos anos onde as pessoas com deficiência sofreram com a discriminação, e assim muitas vezes eram criadas terminologias preconceituosas as quais inferiorizava-as como pessoa. Assim, devemos considerar que esta lei, foi elaborada para que a sociedade se adeque as pessoas com deficiência, pois é extremamente necessário por parte da sociedade e do Estado que haja conscientização para que de fato não somente esta, mas todas as demais leis, estatutos e tratados sobre inclusão tenha sua eficácia plena e aplicabilidade garantidas.

As políticas públicas enunciadas nas leis, resoluções e documentos nacionais e internacionais citados nesta seção demonstra o esforço do Brasil de criar uma educação

inclusiva. Percebemos, em todo esse conjunto, o empenho de se estabelecer, no sistema de ensino-aprendizagem do espaço formal de aprendizagem, uma cultura de educação para todos. Mesmos que ainda estejamos distantes do ideal almejado, se levarmos em conta a diversidade cultural, extensão territorial, idade e condições de formação de nosso país, entendemos que estamos no caminho de ruptura com uma educação segregadora com vistas a uma outra possibilidade: equânime e, portanto, inclusiva.

Embora celebremos os avanços ainda que lentos e tímidos, não podemos achar que tudo são flores, ou pensar que haja um pensamento consolidado em relação a inclusão, pois ao cometer tamanho equívoco e baixar a guarda na luta pelos direitos aos cidadãos com quaisquer necessidades específicas, podemos permitir retrocessos nos direitos e conquistas adquiridos em décadas de lutas como é o caso do decreto que visava estabelecer a política da educação especial, apenas pelo objetivo da lei, percebe-se que estaríamos diante de um retrocesso, tratar a educação de pessoas com necessidades específicas como especial, já estaria estimulando a segregação, o que há décadas estamos tentando erradicar; os governantes estavam tentando, ainda que sem intenção, voltar a um passado inglório.

Em 2020, o decreto 10.502/20, foi estabelecido com o intuito de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Embora o título seja animador, este decreto não foi aceito pela sociedade e autoridades da área da educação, pois este ao invés de consolidar o direito das pessoas portadoras de necessidades específicas e promover a inclusão, trazia justamente uma proposta segregadora.

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual; II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento; III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora; IV - centros de atendimento educacional especializado; V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação; VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez; VII - classes bilíngues de surdos; VIII - classes especializadas; IX - escolas bilíngues de surdos; X - escolas especializadas; XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado; XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial; XIII - núcleos de acessibilidade; XIV - salas de recursos; XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três

anos; XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e XVII - tecnologia assistiva (BRASIL, 2020)

Importante ressaltar que desde a promulgação da Constituição Federal, de 1988, um conjunto de leis e de políticas, como já tratadas neste trabalho, reforçaram o direito de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos, sendo garantido às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Com o avanço na inserção de, pelo menos, uma parcela desse público nas escolas comuns, faz com que novos olhares e desafios sejam apontados, pois o sistema educacional fundado com valores e saberes coloniais, homogêneos, feito para alunos ideais, não incluiu de forma satisfatória os diferentes. E como diz Mantoan (2003) as diferenças não inferiorizam as pessoas.

Conforme Ihering (2009, p. 22) “todo direito no mundo foi adquirido pela luta”, portanto, faz-se necessário a sociedade não aceitar de forma pacífica e passiva o retrocesso nos direitos conquistados ao longo de incansáveis anos de lutas. O Censo Escolar em 2018 mostra que cerca 92% dos alunos com algum tipo de deficiência entre 4 a 17 anos estão matriculados em escolas comuns. Seria um retrocesso imenso jogar fora anos de conquistas para que a inclusão escolar saísse do abstrato e ganhasse formas reais, e voltasse a ser uma educação segregadora, com o discurso de que desta forma seria possível investir na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades específicas.

No livro “Viver em Paz para morrer em paz” o filósofo Mario Sérgio Cortella relatou uma experiência interessante ao ministrar uma palestra para quatrocentos cegos: “Eu tomava mais cuidado com a fala, pronunciava as palavras de modo mais enfático e pausado. Parecia que eu temia que eles não pudessem me entender. Mas não eram eles que não sabiam ouvir. Eu é que não sabia falar com eles” (2017, p. 19). Mantoan (2003) também traz essa ideia de que nós buscamos transferir aos outros nossa incapacidade de ensinar e conviver com o diferente. Precisamos sempre evoluir como indivíduo e como sociedade e jamais permitir retrocessos ainda que bem intencionados na forma de permitir uma igualdade de oportunidades e direitos para todos os cidadãos, independentemente de qual seja sua limitação.

## **2.2. UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS NO DISTRITO FEDERAL**

*“A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício*

*diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças.”*

*Maria Teresa Égler Mantoan*

Para se pensar uma educação para todos, é imperativo pensar um ambiente onde todos aprendam juntos, ainda que em tempos distintos (MANTOAN, 2003).

É uma maneira equivocada e injusta de pensar a educação de forma segregadora, onde se cria ambientes diferentes para públicos diferentes, ainda que possa existir uma justificativa para tal. Criar uma educação inclusiva, é entender que será necessário ressignificar o papel dos agentes envolvidos no processo educacional, seja o professor, a escola, as práticas pedagógicas e a até a própria educação. Neste processo de criação de uma educação inclusiva, não há espaço para o paradigma tradicional da educação.

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar com um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN 2003, p.35).

Assim, seguindo o avanço da Educação nacional, o Distrito Federal também precisou se adequar para garantir a reestruturação pedagógica necessária para a inclusão de estudantes com necessidades específicas nas salas regulares.

Segundo a própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2020), todas as escolas públicas do DF são inclusivas. Estas estão organizadas para favorecer a cada estudante, independentemente de sua etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Para isso, a SEEDF conta com a oferta de atendimento educacional especializado por meio de: i) salas de recursos generalistas e especialistas, além de salas específicas para estudantes com Altas Habilidades; ii) itinerância; iii) parcerias com outras secretarias, entre outras opções.

Segundo o Censo Escolar de 2020, o Distrito Federal (DF), atualmente, possui mais de 22 mil alunos matriculados na condição de PNEE, ou seja, pessoas com necessidades educacionais especiais. O Distrito Federal ainda utiliza nomenclatura inadequada para se referir a pessoas público-alvo do Ensino Especial, conforme nota de rodapé 1 deste trabalho.

Os estudantes estão divididos nas Regionais de Ensino. A figura 1 traz essas informações.

Figura 1: apresenta a distribuição de cada categoria de necessidade específica, considerando o público do Ensino Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a regional de ensino.

### NÚMERO DE MATRICULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL SEEDF 2019/2020

CRE	AH/SD	CEE	DA	DF	DI	DOWN	DMU	DV	EP	TEA	TOTAL
Brazlândia	15	370	16	55	208	15	31	7	192	44	953
Ceilândia	108	902	179	332	1098	118	150	94	488	445	3914
Gama	68	510	89	180	355	52	48	42	234	266	1844
Guará	39	334	36	83	222	37	39	26	136	157	1109
Núcleo Bandeirante	36	0	39	81	246	42	85	20	125	152	826
Paranoá	22	0	43	129	340	33	65	25	142	90	889
<b>Planaltina</b>	<b>49</b>	<b>425</b>	<b>73</b>	<b>140</b>	<b>584</b>	<b>30</b>	<b>44</b>	<b>35</b>	<b>266</b>	<b>163</b>	<b>1809</b>
Plano Piloto	184	1059	122	174	395	107	60	73	496	507	3177
Recanto das Emas	31	0	43	96	273	25	60	25	72	113	738
Samambaia	49	370	49	105	287	41	41	42	176	159	1319
Santa Maria	65	352	59	139	260	40	71	32	123	182	1323
São Sebastião	19	0	25	67	202	25	55	15	199	87	694
Sobradinho	49	280	57	104	372	56	74	31	178	168	1369
Taguatinga	74	377	142	182	488	87	74	58	333	393	2208
<b>TOTAL</b>	<b>808</b>	<b>4979</b>	<b>972</b>	<b>1867</b>	<b>5330</b>	<b>708</b>	<b>897</b>	<b>525</b>	<b>3160</b>	<b>2926</b>	<b>22172</b>

FONTE: DISTRITO FEDERAL, 2020 - com adaptações

#### Legenda:

CRE - Coordenação Regional de Ensino; DA - Deficiência Auditiva; DF - Deficiência Física; DI - Deficiência Intelectual; DV - Deficiência Visual; DMU - Deficiências Múltiplas; AH/SD - Altas Habilidades e Superdotação; EP - Educação Precoce; CEE - Centro de Ensino Especial.

Segundo os dados acima, as cinco coordenações de ensino com mais estudantes com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação matriculados são, respectivamente: Ceilândia, Plano Piloto, Taguatinga, Gama e Planaltina. No entanto, acreditamos que o número pode ser maior, se considerarmos o conjunto de pessoas que ainda podem não ter sido identificadas.

Se compararmos esses dados com o ano de 2018, obtidos pela Companhia de Desenvolvimento do Planalto – CODEPLAN, na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, temos a possibilidade de ter um número bem maior de estudantes, haja vista que, na população em geral, por esta pesquisa, cerca de 140 mil pessoas têm algum tipo de deficiência. Neste estudo, definiu-se que pessoa com deficiência é aquela que possui grande dificuldade ou não consegue, de modo algum, realizar atividades como enxergar, ouvir, caminhar ou que possuem deficiência intelectual limitadora, ou mesmo aquelas com necessidades específicas que foram desconsideradas neste estudo. Isso nos leva a entender que este universo seja absolutamente maior.

Agora, restringindo nossos olhos para as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, no âmbito de governo local, o que iremos encontrar na prática? Há pesquisas como as de Medeiros (2018) e Silva (2018) que identificam a presença e organização dos serviços

de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Distrito Federal bem como experiências de formação docente em serviços.

Em geral, o AEE do Distrito Federal é considerado muito avançado no país, pela estruturação e manutenção do serviço, haja vista que nem todas as cidades e estados conseguem manter os serviços do AEE em sua modalidade completa, incluindo, atendimentos especializados no contexto hospitalar e residencial (DISTRITO FEDERAL, 2018).

No Distrito Federal, temos salas de recursos multifuncionais generalistas e específicas. As específicas atendem estudantes com deficiência visual; deficiência auditiva/Surdez e altas habilidades/superdotação. As salas generalistas atendem estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, transtorno do espectro autista e outras condições (MEDEIROS, 2018). Já as salas de recursos para altas habilidades/superdotação (SRAH), são subdivididas em SRAH na área de Exatas, Linguagens e Artes (SILVA; CAIXETA, 2021).

Além das salas de recursos, o Distrito Federal conta com profissionais itinerantes, que costumam ser profissionais especializados no AEE, responsáveis por visitar escolas que não têm salas de recursos (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Outro serviço possível é o Educador Social Voluntário. Segundo a SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2022),

O ESV que atuar na Educação em Tempo Integral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deverá auxiliar, sob a orientação e a supervisão da Equipe Gestora e Pedagógica da UE, no acompanhamento das atividades pedagógicas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer, direitos humanos, meio ambiente, técnico-científicas e cultura digital, audiovisuais, rádio e cineclube, saúde, diversidade e outras atividades do Projeto Político Pedagógico e aos projetos da Unidade Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 58)

No entanto, se por um lado há avanços consideráveis de implementação das políticas públicas no contexto inclusivo; por outro, há pesquisas, como as de Lopes (2012) e Almeida (2019), que denunciam: i) sentimento de despreparo por parte de docentes para a atuação na escola inclusiva; ii) desconexão entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular; iii) inapropriação do serviço da sala de recursos; iv) insuficiência ou inadequação de material didático; v) insuficiência de recursos humanos capacitados para o atendimento e vi) concepções segregadoras persistentes na cultura escolar.

Sobre isso, Mantoan (2003) explica:

para inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades



educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (p.25).

Mantoan (2003) afirma categoricamente que inclusão escolar vai muito além de colocar alunos com deficiência e/ou transtornos e/ou altas habilidades em uma sala de aula tradicional, é preciso uma reformulação dos conceitos e espaços escolares.

Sobre a acessibilidade dos espaços físicos, seguindo a legislação brasileira, que trata de forma específica a questão da acessibilidade, podemos destacar a Lei nº 10.098/00 e o Decreto Presidencial nº 5.296/04 que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto Presidencial nº 5.296/04 define como referência de acessibilidade os parâmetros expostos na Norma Brasileira ABNT NBR 9050:2015, intitulada de *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Para serem considerados acessíveis, todos os empreendimentos e edificações, sejam públicos ou privados, devem atender aos requisitos dispostos nesta Norma. Esta apresenta algumas definições sobre acessibilidade, são elas:

**Acessibilidade:** possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida

**Acessível:** espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa (ABNT NBR 9050/2015, p.02).

Sobre a acessibilidade, o Currículo em Movimento, do Distrito Federal (2018) destaca acessibilidade arquitetônica e acessibilidade curricular. A acessibilidade arquitetônica é garantida pelo programa Escola Acessível “promoção de acessibilidade arquitetônica em instituições escolares” (p. 16) e a curricular é garantida por estratégias e recursos adequados às necessidades específicas de cada estudante, conforme trecho: “viabilizar estratégias e critérios de acessibilidade em suas múltiplas dimensões significa, portanto, respeitar a individualidade de estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso ao currículo comum e avanços em seu processo de ensino-aprendizagem” (p. 39).

Sobre isso, percebemos uma contradição importante no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), considerando a posição de Mantoan (2003). No documento, a adequação curricular inclui a manutenção de Centros de Ensino Especial, com atendimentos a estudantes com deficiência e/ou transtornos e, também, classes especiais, como é o caso da

Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJAI (DISTRITO FEDERAL, 2021). No documento, está escrito:

Cabe ainda salientar que, adequações curriculares não dizem respeito somente ao tipo de turma (classe comum inclusiva, integração inversa, classe especial, EJA interventivo ou etapas do Centro de Ensino Especial) onde o estudante se encontra inserido, mas a necessidade especial apresentada por ele. Toda e qualquer adequação é relevante, independentemente de sua intensidade. São imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o êxito escolar do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.24).

As contradições que permeiam documentos e práticas pedagógicas mostram, por um lado, que a educação inclusiva é uma realidade sem volta, como defendem Mantoan (2003), Santiago, (2004), Glat e Pletsch (2012) e Glat (2020), para citar algumas obras. E, por outro, indicam desafios da implantação de políticas públicas no Brasil (GLAT, 2020) e no Distrito Federal (LOPES, 2012; MEDEIROS, 2018; SILVA, 2018; CAIXETA *et al.*, 2020), no que se refere ao cumprimento da escola pra todos.

### **2.3. EDUCAÇÃO PARA TODOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO OLHAR DE MANTOAN (2003)**

A inclusão é uma inovação que necessita de um esforço coletivo para uma reformulação ou reestruturação dos espaços escolares e, para além disso, uma reformulação da concepção de educação (MANTOAN, 2003; ALMEIDA, 2015). Nas palavras de Mantoan (2008):

a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (p.19).

Para Mantoan (2003, p.22), “a educação não pode ocorrer em ambientes segregados”. Nenhuma pessoa deveria ser excluída por razão de sua origem, sexo, cor, idade ou deficiência. A inclusão deve ocorrer dentro do ensino regular, da educação infantil até a universidade.

Sobre os desafios, Mantoan (2003) afirma que a principal causa da resistência à inclusão é justamente os/as docentes. Ela escreve: “há uma acomodação dos professores” (p.31). Aliada a esta causa, há a crença de uma escola utópica, pautada na igualdade e não na diversidade.

Para que haja uma educação verdadeiramente inclusiva, segundo a autora, é necessária uma ressignificação dos professores como agentes do ensino. Isto significa que, para o

professor ressignificar sua atuação, é imperativo o entendimento de que a educação é um processo dialógico. Nesse sentido, o professor que ensina a turma toda volta sua atuação para a construção do diálogo e da troca de saberes a partir de diferentes perspectivas e expressividade.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2021 p.45)

Por isso, Mantoan (2003) problematiza a crença de docentes quanto à falta de formação. Para ela, há um desejo de uma formação que resolva todos os problemas em sala de aula. No entanto, essa formação não existe. Por outro lado, Santiago (2004) defende que docente que não é incluído, não consegue promover a inclusão.

É certo que há o medo pelo desconhecido e a obrigatoriedade de sair de sua área cômoda de ensinar para uma forma outra (SANTIAGO, 2004; MANTOAN, 2003), que seja dialógica. Para essa ressignificação do docente como sujeito que pratica a inclusão, faz-se necessária a quebra de paradigmas pré-estabelecidos, pautados na padronização, na supremacia do docente em relação ao discente e na concepção de transmissão de conhecimento.

Ao contrário desse posicionamento, na Educação Inclusiva deseja a ruptura dessa concepção e cultura. Para Mantoan (2003), paradigma é uma definição de modelos abstratos que se concretizam de forma imperfeita no mundo concreto. Assim, podemos inferir que usamos um modelo impróprio, defasado, inadequado para a aplicação de educação. Dessa maneira, ela defende que, para a educação inclusiva ser aplicada de maneira satisfatória em nosso contexto atual, é indispensável a ressignificação da escola, do ser docente e das práticas pedagógicas.

Assim, Mantoan (2003) defende, em contexto macro, recriar o modelo educativo para contemplar processos educativos diversificados em estratégias e recursos, com itinerários flexíveis e adequação curricular. A nível de gestão, ela defende a organização de conselhos, colegiados e assembleias com toda a comunidade educativa.

Para a mediação da aprendizagem, ela defende estratégias de ensino solidárias, baseadas na colaboração e em interações entre diferentes pessoas da escola. Isso porque o trabalho coletivo favorece a negociação e a troca de experiências, exige deslocamentos pessoais e aproveita as habilidades de diferentes pessoas para concretizar o ato pedagógico. Para isso, o docente precisa: i) acreditar na capacidade de aprendizagem de cada estudante; ii)

apoiar-se no ensino dialógico; iii) utilizar estratégias de ensino diversificadas, o que inclui diferentes línguas e linguagens: debates, pesquisas, registros escritos e orais, observação, vivências, experimentações etc; iv) avaliações que percebam a capacidade de o aluno resolver problemas a partir da mobilização das competências que tem desenvolvido na escola e fora dela e, por fim, v) insistir no processo educacional de todos e de cada um, numa perspectiva colaborativa e em rede, pedindo ajuda sempre que necessário.

Para isso, ela defende que o processo de formação docente parta das experiências que o docente possui no chão da escola, de suas experiências reais, que o desequilibram, assustam, desanimam e encantam. Portanto, trata-se de uma formação humanista, pautada, na escuta do docente e na troca de saberes e experiências que o diálogo possibilita, inclusive, com o reconhecimento dos sentimentos que afloram nessa partilha.

Com isso, a defesa de Mantoan (2003) é que, em cada escola, haja grupos de estudo para pensarem e encaminharem soluções coletivas para os problemas reais, enfrentados na sala de aula e nos diferentes espaços que compõem a instituição.

A escola inclusiva garante adequação curricular. Ela direciona a educação para um processo de criação, autoria, experimentação, reflexão-ação-reflexão e autorreflexão.

Para a escola inclusiva, é importante que a educação de forma geral se reinvente, se reformule, que ocorra uma reengenharia socioeducacional para que a prática inclusiva encontre seu espaço de protagonismo no ambiente escolar como um todo.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

*“Não há docência sem discência”.*

*Paulo Freire*

Nesta pesquisa, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, porque o objetivo foi investigar a percepção dos professores sobre a educação inclusiva, que é um fenômeno que sofre influência da cultura.

Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância capital às declarações dos atores envolvidos, às falas e aos significados comunicados por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fatos e das informações que a envolvem.

Como técnica de pesquisa, foi usado o questionário, que, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O mesmo autor exhibe as conseqüentes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores (GIL, 1999, p.129).

## **A Pesquisa Empírica**

Participaram da pesquisa 27 docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo 25 professoras e 2 professores, todos lotados na Coordenação Regional de Ensino de Planaltina.

Segundo os dados da figura 1, previamente apresentada, a Coordenação Regional de Ensino de Planaltina possui um total de 71 escolas na rede pública de ensino, com 881 salas de aulas, contendo 1.613 turmas, 2.972 professores e um total de 42.434 matrículas registradas no respectivo ano letivo.

Com relação à matrícula de estudantes com necessidades específicas, público-alvo da Educação Especial, os dados mostram que há um pouco mais de 1.800 alunos.

Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, sem qualquer tipo de distinção. O único critério para participação na pesquisa foi pertencer ao quadro de professores de educação regular na Regional de Ensino de Planaltina. Para chegar até os participantes, o ponto de partida foi solicitar a professores conhecidos que pudessem participar da pesquisa e também enviar para os contatos de colegas da escola que trabalham.

Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um formulário de questionário com perguntas (ver apêndice 1), sendo a maioria aberta, para que o participante tivesse o máximo de liberdade possível na expressão de sua opinião. Escolhemos uma técnica de pesquisa que possibilita que a pessoa construa sua resposta sem sofrer nenhum direcionamento, fazendo o posicionamento dela ser o mais espontâneo possível.

Considerando questões éticas, antes da aplicação do questionário, foi encaminhado a cada docente participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice 2. Neste documento, é prevista a descrição detalhada do método e, também, os direitos do participante em relação ao sigilo e ao caráter voluntário da pesquisa.

Ao longo do texto, também respeitando a conduta ética, os profissionais serão identificados por siglas, por exemplo P1, indicando Professor 1; P2, indicando Professor 2 e,

assim, sucessivamente. Pelo mesmo motivo, os nomes das escolas públicas onde trabalham não serão expostos neste trabalho.

O formulário de questionário e o TCLE foram encaminhados através do WhatsApp, e a coleta dos dados foram através de formulário eletrônico, onde a resposta era enviada automaticamente ao pesquisador, sem a possibilidade de identificação e sem nenhum contato entre as partes, dessa forma o professor teria maior segurança em responder ao questionário, gerando maior espontaneidade nas respostas. Diante dos dados coletados por esse instrumento, utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em uma descrição sistemática do conteúdo captado a partir das comunicações, considerando a respectiva interpretação do pesquisador. Nas palavras da autora, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p.42). Sendo assim, objetiva a análise das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores relativos aos conceitos da educação inclusiva.

#### **4. RESULTADOS**

*“Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.”*

*Maria Teresa Égler Mantoan*

Participar de um processo inclusivo, é bem mais que pensar sobre inserção da pessoa com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades, é preciso um aprofundamento nas discussões, de forma a criar e gerar condições que se estabeleça o respeito às diferenças. Nesse contexto, para sistematizar respostas para nossa pergunta de pesquisa: qual é a perspectiva do docente quanto ao seu entendimento em relação à Educação Inclusiva, e à sua formação e atuação profissional, elaboramos 4 categorias: docentes, formação docente, concepção de educação inclusiva e atuação docente.

- **Docentes**

Os vinte e sete professores respondentes são efetivos da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina/DF. O tempo médio de atuação na Secretaria de Educação do Distrito

Federal destes professores é de 17 anos e o tempo médio de convivência com Educação Inclusiva é de 9 anos.

Cerca de 93% dos entrevistados são do gênero feminino e apenas 7% são do gênero masculino. Destes profissionais, 59% obtiveram uma formação acadêmica em instituição pública, enquanto 41% se formaram em instituições privadas. 78% são professores efetivos da SEEDF, enquanto 22% possuem um vínculo temporário.

Embora seja uma média de tempo realizada, é um tempo considerável, é possível inferir que estes profissionais têm grande experiência em sala de aula e também possuem uma certa vivência com a educação inclusiva, algo que pode tornar-se favorável ao processo da pesquisa.

- **Formação Docente em e para Educação Inclusiva**

Todos os professores afirmaram que, em sua formação, não tiveram nenhum contato com a temática de educação inclusiva, ou apenas algum contato muito superficial.

*“Não me recordo de ter tido uma abordagem específica. Acredito que se tivesse uma disciplina voltada para a inclusão de pessoas com deficiência seria de grande importância para a formação do/da docente e para o ensino” (Trecho de questionário - P<sub>13</sub>).*

*“A inclusão não foi abordada” (Trecho de questionário – P<sub>5</sub>).*

*“A única disciplina que tive foi Libras. Mas não é o suficiente para trabalhar as diversas deficiências existentes no Ensino Especial” (Trecho de questionário – P<sub>24</sub>).*

- **Concepção de Educação Inclusiva**

Um dado que chamou bastante atenção foi que, dos vinte e sete participantes desta pesquisa, onze não se sentiram à vontade em responder, segundo sua concepção, o que seria uma educação inclusiva. Em outras palavras, cerca de 40% dos participantes não possuem um entendimento definido do que seja educação inclusiva.

Dos 60% de docentes que manifestaram seus posicionamentos sobre educação inclusiva, percebemos que 43% consideraram-na um processo educativo voltado para o público-alvo do Ensino Especial, como pode ser lido a seguir:

*“Educação inclusiva é possibilitar ao estudante com necessidades educacionais especiais o direito à aprendizagem e a interação com seus pares” (Trecho de questionário - P<sub>19</sub>).*

*“A educação inclusiva integra os alunos com alguma necessidade especial em escolas regulares. Cada estudante tem as suas particularidades e isso é entendido como diversidade. Considero que tenho um conhecimento satisfatório sobre as diretrizes e legislações que tratam o assunto, pois atuei muitos anos como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e constantemente tínhamos palestras, fóruns e discussões sobre o tema” (Trecho de questionário - P<sub>12</sub>).*

Já 32% das respostas evidenciaram uma concepção ampla, considerando educando, sem identificar que ele é público-alvo do ensino especial, como pode ser lido a seguir:

*“É a educação que atenda todas as necessidades do educando”  
(Trecho de questionário – P<sub>3</sub>).*

*“Educação Inclusiva é aquela que busca atender às especificidades dos estudantes para o melhor desenvolvimento de sua aprendizagem”  
(Trecho de questionário – P<sub>23</sub>).*

*“Educação inclusiva é uma educação que acolhe todos/todas/todes, respeita suas diferenças e desenvolve suas potencialidades e talentos”  
(Trecho de questionário – P<sub>14</sub>).*

Se levarmos em consideração a quantidade total de professores que responderam o questionário, sem excluir os quarenta por cento que não se sentiram aptos a conceituar o que seria educação inclusiva este número despenca para apenas 18%, um número insatisfatório. Em uma pesquisa aleatória sobre educação inclusiva, chegar ao resultado que menos de 1/5 dos participantes conceituarem de forma satisfatória o que venha a ser educação inclusiva, o que podemos esperar do resultado da qualidade do trabalho realizado independentemente das condições que estes tenham para oferecer tal educação, afinal de contas tão importante quanto se ter recursos disponíveis para realizar uma educação de qualidade, é o profissional ter em mente o que de fato é educação inclusiva.

- **Atuação docente**



Esta categoria reúne três principais significados relacionados à atuação docente: i) justificativas; ii) sentimentos e iii) enfrentamento.

A atuação docente para 63% dos docentes respondentes é passível de justificativa por conta do sistema educacional do Distrito Federal, que não garante o suporte adequado, como pode ser lido no trecho do questionário de P<sub>12</sub>:

*“A maior dificuldade é a falta de preparação docente para lidar com esses alunos. Quando a SEEDF começou com a inclusão não houve nenhuma formação, nada! Além disso também faz muita falta o apoio de monitor (para alguns casos), de materiais específicos e/ou adaptados e até de infraestrutura da escola, como acessibilidade e banheiro (PNE)”.*

Foi possível perceber, em todas as respostas, queixas por falta de preparo e estruturas e recursos inadequados, impróprios ou inexistentes.

*“Sim. A superlotação das salas de aula é um dos fatores”*  
(Trecho de questionário – P<sub>7</sub>).

*“Sim, sinto. Acho que nós não fomos e não somos preparados para lidar com essa realidade. Não só pela falta de tempo de nós preparamos para lidarmos com essas necessidades, que cada vez mais aumentam nas salas de aula, mas pela própria estrutura da educação que não nos permite fazer um trabalho diferenciado com esse/essas estudantes. É, praticamente, impossível, fazer um trabalho de qualidade com salas superlotados e, em muitas escolas, não há sala de recursos nem monitoria que acompanhe esses/as estudantes”* (Trecho de questionário – P<sub>13</sub>).

*“Uma das frustrações é a falta de recursos humanos. Poucas escolas tem suas Equipes de Apoio e Orientação Pedagógica completos. Outro ponto é a falta de monitores treinados para os estudantes com maior grau de comprometimento, até mesmo, o número de Educadores Sociais Voluntários (ESV) que deveriam ter treinamento e*

*remuneração compatíveis com a importância de seu trabalho” (Trecho de questionário – P15)*

Para ilustrar, por exemplo, a dificuldade de acessibilidade arquitetônica de escolas às quais alguns respondentes atuam, apresentamos as imagens da figura 2.

Destacamos, ainda, que, pelo menos, uma escola de um docente participante, não tinha acessibilidade na entrada, com rampa. Optamos por não apresentar foto, devido à possibilidade de identificação do espaço.

Figura 2: apresenta o elevador, sem utilização por estar quebrado, e a escada de acesso.



Fonte: Autor.

Os docentes reforçaram que a principal justificativa para a atuação é a falta de capacitação. Eles se sentem incapacitados para desenvolver o trabalho de ensino-aprendizagem de forma satisfatória, como pode ser lido na resposta ao questionário de P24:

*“Acho que nós não fomos e não somos preparados para lidar com essa realidade. Não só pela falta de tempo de nós prepararmos para lidarmos com essas necessidades, que cada vez mais aumentam nas salas de aula, mas pela própria estrutura da educação que não nos permite fazer um trabalho diferenciado com esse/essas estudantes. É, praticamente, impossível, fazer um trabalho de qualidade com salas superlotado e, em muitas escolas, não há salas de recursos nem monitoria que acompanhe esses/as estudantes.”*

Quanto aos sentimentos, percebemos que 60% das respostas relacionavam a experiência com a educação inclusiva a significados de frustração e angústia.

*“Me sinto frustrada. A quantidade de estudantes por sala de aula. Sala sem redução, conforme determinação legal” (Trecho de questionário – P<sub>4</sub>).*

*“Minha frustração é principalmente com a superlotação das salas de aula” (Trecho de questionário – P<sub>8</sub>).*

Destacamos a ausência de sentimentos positivos e de sentimentos relacionados à satisfação. Por outro lado, identificamos uma relação entre os significados ligados aos sentimentos e à justificativa da falta de formação. Percebemos que 70% dos docentes sentem, de alguma forma, desconforto quanto à prática inclusiva, seja por se sentir despreparado, seja por perceber a falta de recursos e materiais para a prática docente.

*“Atuo na área de educação especial e possuo pouca experiência na prática com escola inclusiva, porém, acredito que pra esse processo ser alcançado é necessário a participação efetiva de uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana” (Trecho de questionário – P<sub>26</sub>).*

*“Sinto dificuldade na falta de recursos e infraestrutura escolar, incentivo à formação continuada e despreparo da comunidade escolar” (Trecho de questionário – P<sub>25</sub>).*

## 5. DISCUSSÃO

*“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.”*

*Paulo Freire*

Os resultados evidenciaram que temos uma maioria de docentes que cumprem suas atividades em regime efetivo, o que sugere que são profissionais que têm acesso aos processos formativos das EAPE, que é a escola de formação de professores do Distrito Federal. Eles também têm uma média de atuação elevada, de 17 anos, o que sugere que ingressaram na SEEDF, quando a inclusão já havia sido estabelecida como uma filosofia e prática das escolas brasileiras (UNESCO, 1994; BRASIL, 1988; 1990; 1996).

Essas considerações são importantes, porque os docentes ainda se queixam de não se sentirem capacitados para a atuação na escola inclusiva. De fato, como demonstrado nos dados, a formação inicial, nos inícios dos anos 2000, ainda não contemplava nenhuma disciplina relacionada à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Por outro lado, a formação continuada na área já estava prevista nos documentos oficiais há, pelo menos, 4 anos.

Portanto, esse resultado evidencia, novamente, que essa queixa dos docentes quanto à formação é consequência de uma escolha de omissão e de acomodação (MANTOAN, 2003). Por outro lado, é preciso considerar as emoções dos docentes e, também, uma formação humanista, que ouça os docentes em suas dores e dificuldades. Sobre isso, Mantoan (2003) defende uma capacitação que parta da escuta dos docentes e dos enfrentamentos que eles vivem em sala para, coletivamente, criarem as soluções possíveis. Por outro lado, Santiago (2004) defende que o professor precisa ser incluído para incluir, o que requer posicionamentos de solidariedade, também, com eles.

Mais que o preparo pedagógico, para lidar com as situações desafiantes do contexto inclusivo, é necessário que o professor tenha oportunidade de refletir sobre si, suas crenças e suas práticas. Precisam, ainda, reconhecer suas emoções. Sobre isso, Sampaio, C. e Sampaio S. (2009) destacam:

Enquanto as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica, salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz [...] como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas (p.149).

Os dados mostraram, também, que as escolas não conseguem garantir as adequações curriculares e arquitetônicas necessárias para a operacionalização da escola inclusiva. Essa realidade contraria os documentos brasileiros e distritais sobre acessibilidade (BRASIL, 2000; 2004; DISTRITO FEDERAL, 2018; 2021).

Quanto às concepções de Educação Inclusiva, percebemos que os docentes mais justificam sua atuação, que enunciam a concepção que defendem. A maioria percebe que a educação inclusiva está associada a atender a necessidade de algum estudante; mas, muitas vezes, parece relacionada somente ao estudante com deficiência, como se ele fosse o “receptor” desse processo educativo e não, a turma toda.

Mantoan (2003), uma teórica de destaque na Educação Inclusiva no Brasil, é categórica: a inclusão é para todos e não somente para alguns. Ela prevê mudanças de

paradigmas, concepções e atuações para que a diversidade não seja variável à parte do processo educativo, mas que a diversidade seja o centro da concepção e atuação pedagógica.

Embora reconheçamos avanços na educação inclusiva (MANTOAN, 2003; ALMEIDA, 2015), podemos observar que ainda existe uma enorme lacuna entre as teorias e conhecimentos produzidos sobre o tema em questão e a realidade em sala de aula. Foi possível perceber, pelos resultados, que todos os docentes trazem queixas por falta de preparo, estruturas, recursos: há um sentimento de incapacidade para desenvolver o trabalho de ensino-aprendizagem de forma satisfatória.

É importante ressaltar que não basta apenas o professor conhecer mais sobre deficiência e transtorno e altas habilidades e sobre como ensinar esses alunos, mas proporcionar uma formação que ajude os docentes a desenvolver uma educação dialética. Para isso, a escola precisa favorecer a criação de espaços reflexivos de como todos podem e são afetados por esta convivência.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio [...] tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Todo estudante tem direito à educação (BRASIL, 1988). O estudante com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades tem assegurado em leis (BRASIL, 1996; 1990), direito ao processo educacional na escola regular. No entanto, criticamos o fato de a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estipular que essa aprendizagem seja preferencialmente na escola regular.

Ao contrário disso, este trabalho busca enfatizar que a educação inclusiva é que defendemos é aquela descrita por Mantoan (2003), que assegura que qualquer criança tenha acesso à educação regular, seja qual for sua condição. Esta é a educação inclusiva de forma integral. Vale ressaltar que essas ideias e reflexões de nada adiantam se não forem postas em prática, como Freire (1967) afirma: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p.35).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A inclusão é um sonho possível.”*

*Maria Teresa Égler Mantoan*

A inclusão escolar é uma realidade e urgente é sua implementação integral, que implica transformação, autonomia, quebra de paradigmas e rompimento de barreiras. Por outro lado, demandar empenho mútuo de toda a comunidade escolar para que o processo de inclusão não seja um desafio e sim uma conquista coletiva.

Realizamos uma pesquisa com 27 docentes que lecionam na Educação Básica na cidade satélite de Planaltina/DF, utilizando questionário. O objetivo da pesquisa foi explorar os significados e sentidos expressos pelos docentes sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência e/ou transtorno. Todos os questionários foram respondidos de forma remota durante o primeiro semestre letivo do ano de 2022.

Os resultados mostraram que há um reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos solidários, ou seja, de atender a necessidade dos alunos. No entanto, apesar de conhecerem as justificativas pedagógicas para a implementação da educação inclusiva, de forma unânime, os professores afirmam que se sentem despreparados para trabalhar com essas crianças.

Por meio deste estudo, tornou-se evidente que há a necessidade de criar condições para que a educação inclusiva seja colocada em prática. Entre essas condições, pode-se destacar o reconhecimento do trabalho do professor, propor uma formação continuada humanista, que ouça as necessidades do docente, além de fornecer um ambiente favorável e acolhedor para todos os alunos.

Os resultados apontam mais para uma atuação integradora, que inclusiva, ou seja, os estudantes com deficiência e/ou transtorno estão na sala, mas não apareceu, com clareza, nas respostas sentimentos de inclusão de todos.

Isso ocorre dada a falta de um planejamento específico para orientar os processos pedagógicos que tem lugar em sala de aula, de modo que o professor consiga dar uma resposta a turma como um todo, além de atender as particularidades de cada aluno. É necessário reforçar que o planejamento seja concebido de forma bastante flexível, para que alcance a interação e participação nas atividades propostas por todos os alunos ou ao menos do máximo de alunos possível.

Ademais, os resultados encontrados respaldam outras pesquisas que, ao analisarem as concepções dos profissionais de educação, suas emoções em relação às condições do sistema de ensino público do Distrito Federal, cria-se uma infinidade de possibilidades no campo de pesquisa sobre educação inclusiva no DF.

Outrossim, não seria razoável, nesta pesquisa, acadêmica concluir neste espaço com algo como “considerações finais”, tampouco “conclusões”, como se fosse possível finalizar,

encerrar ou deter as reflexões aqui levantadas. É preciso causar desconfortos às palavras acostumadas, para compreender que a (des)construção de conhecimentos distanciam ou aproximam diferentes éticas, que geram um convite a renovação. Como defende Barros (2016, p. 55), “é preciso transver o mundo”.

É imperativo que os fundamentos sobre os quais a Educação Básica, e também a Superior, foram alçados, sejam construídos, reconstruídos ou desconstruídos, e tornem práticas cuidada de forma coletiva e constante, como ponto de partida para a garantia dos direitos humanos das pessoas com necessidades específicas.

Os profissionais da educação vêm enfrentando, continuamente, inúmeras dificuldades para atuar como mediadores da aprendizagem, principalmente, no contexto da inclusão escolar. Estes, muitas vezes, têm sentimentos de despreparo, como pôde ser observado nesta pesquisa. É comum, também, docentes não conseguirem enunciar a visão que têm sobre a Educação Inclusiva de forma clara e objetiva. Desta forma, o processo de ensino continuará prejudicado, e sem avanços. Há uma urgente necessidade de transformação, ampla e definitiva na concepção da educação brasileira.

Com este trabalho, foi possível evidenciar que os professores da educação básica da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina, em sua formação acadêmica, não receberam subsídios para que estes alcançassem uma percepção e habilidades favoráveis relacionadas ao processo para atuação com alunos com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades.

Assim, podemos perceber a necessidade de um novo olhar para a educação, uma nova prática pedagógica reflexiva, que permita ao docente se posicionar diante dos momentos conflituosos de forma consciente e apaziguadora, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

Destarte, identificar e superar quaisquer situações de vulnerabilidade no ingresso, na permanência, na formação escolar e na atuação profissional são ações imprescindíveis para se estabelecer uma educação inclusiva, justa e igualitária.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. de S. R. **Educação Inclusiva de qualidade**: uma análise à luz da docência humanista. Monografia. Brasília. 2015. 20 f. (Especialização Em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 17 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília, DF: Inep, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e Negócios Interiores**. *Notícia histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição elaborada por ordem do respectivo ministro dr. Amaro Cavalcanti*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 13 de setembro de 2022.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Viver em paz para morrer em paz**: Se você não existisse que falta faria? São Paulo: Planeta, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. AGÊNCIA BRASILIA, **PDAD 2018**. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/> Acesso em 14 jul. 2022
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Educacional 2020**. Disponível em: <[dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php](http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php)>. Acesso em 14 jul, 2022.
- FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v24, n2, p.217, abr./jun. 2018. **As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática**.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à prática educativa. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra 1987.



- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra 1967.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLAT, R. **Falando de si**: estudos sobre auto-percepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual Relatório técnico- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2020.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** EduERJ. 2012.
- IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Tradução de João de Vasconcelos. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- INEP. **Notas Estatísticas**: Censo Escolar 2018. Brasília, DF, 2019.
- JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. de M. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental**: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. In: Estudos de Psicologia, Campinas, 23(2), 191-202, abril - junho 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MEDEIROS, P.C.V. de B. **Atendimento Educacional Especializado**: Uma Proposta de Ações no Ensino de Ciências Para Professores Especialistas. 2018 (157f.). Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.
- SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANTIAGO, S. A. da S. **Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão**. CONSTRUIR notícias, 16, p.20-23, 2004.
- SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.
- SILVA, K.C.D. da. **Atendimento Educacional Especializado**: Uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza. 2018 (182f.). Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.
- SILVA, R. L. J. da.; CAIXETA, J. E. (2021). **Duplo AEE para estudantes com dupla excepcionalidade**: percepções de professores. Revista Educação Inclusiva. Edição Especial - v. 6, n.1, dez, 2021.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

## APÊNDICE 1- Questionário de Pesquisa



Universidade de Brasília Faculdade UnB Planaltina

**Prezado(a) Professor(a),**

Sou pesquisador e aluno da Universidade de Brasília, campus Planaltina, e estou fazendo uma pesquisa sobre educação inclusiva.

“Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais” (SASSAKI, 1998, p. 8).

Informo que esse questionário deve ser feito de forma voluntária, você não é obrigado(a) a respondê-lo, mas sua participação é muito importante para os fins desta pesquisa.

Sua participação é sigilosa e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo.

Peço sua ajuda para responder este questionário.

Desde já, agradeço sua colaboração!

Leonardo Lopes de Souza

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1. Como você define Educação Inclusiva?
2. Como você chegou a essa definição?
3. Durante a sua graduação, a temática da inclusão foi abordada? Comente.
4. Qual é a sua formação para atuar no contexto da Educação Inclusiva?
5. Como você percebe sua preparação para atuar no contexto da Educação Inclusiva?
6. Como você se sente, atuando na educação inclusiva?
7. Como você se sente ao atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Tente detalhar o máximo possível seus sentimentos.

Público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: estudantes com deficiência, com transtorno e/ou altas habilidades.

8. Pode relatar como você percebe a organização e realização do trabalho pedagógico que você desenvolve em turmas com estudantes que são público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Agora, algumas perguntas sobre você, para descrição dos participantes da pesquisa.

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

Escola: ( ) Pública ( ) Privada

Quanto tempo leciona: \_\_\_\_\_

Quanto tempo leciona no contexto da Educação Inclusiva: \_\_\_\_\_

Professor/a: ( ) Efetivo/a ( ) Substituto/a

Professor/a: ( ) Regente ( ) Especialista do Atendimento Educacional Especializado ( )  
Itinerante

Descreva as legislações que você conhece e utiliza para a sua atuação profissional:

\_\_\_\_\_

Nível(is) de Ensino para o(s) qual (is) leciona atualmente:

( ) Infantil ( ) Fundamental I ( ) Fundamental II

( ) Ensino Médio

Agradecemos sua participação nesta pesquisa! Caso queira saber o resultado, contate:

leonado.souza@gmail.com.br.

## Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE



Universidade de Brasília Faculdade UnB Planaltina

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu, **Leonardo Lopes de Souza**, aluno do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UnB de Planaltina, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo identificar a percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal sobre a importância da Educação Inclusiva.

Para a realização da pesquisa, utilizarei a aplicação de um questionário com dez perguntas.

Esclareço que a sua participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo para você. Asseguro que seu nome não será divulgado em hipótese alguma e que os dados obtidos serão analisados coletivamente.

Com esta pesquisa, pretendo compreender qual percepção do docente sobre a educação inclusiva. Com isto, explicamos que o uso posterior dos dados está vinculado à publicação de livro e artigos sobre o tema da pesquisa e, também, como fundamento para a elaboração de espaços diversificados e de políticas públicas no âmbito da Educação Superior.

Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido através do e-mail: [leonardo.souza@gmail.com](mailto:leonardo.souza@gmail.com)

---

Leonardo Lopes de Souza

***CONSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE***

Eu, \_\_\_\_\_, DECLARO que fui esclarecida/o quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo pesquisador e CONSINTO a minha participação nesta pesquisa, para fins de estudo, publicação em revistas científicas, livros, anais de congresso e/ou em atividades de formação de profissionais e construção de políticas públicas.

Planaltina-DF, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Assinatura