

## ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL: OBSERVAÇÕES E VIVÊNCIAS DO E NO PIBID

Ingrid Layane Sousa Silva<sup>1</sup>  
Júlia Beatriz Pereira Izidoro de Siqueira<sup>2</sup>  
Camille Blandino Viana Azevedo<sup>3</sup>  
Gleice Aline Miranda da Paixão<sup>4</sup>  
Shirleide Pereira da Silva Cruz<sup>5</sup>

### RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa-participante realizada em uma escola pública do Distrito Federal no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Subprojeto Pedagogia-Universidade de Brasília. Os dados foram produzidos por meio de observações-participantes em turmas inclusivas de anos iniciais do ensino fundamental. Nessas turmas, encontram-se matriculados estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, bem como estudantes sem necessidades especiais evidenciadas. As turmas são nomeadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como turmas de Integração Inversa devido ao número reduzido de estudantes matriculados e às necessidades de atendimento educacional especializado dos estudantes PAEE. A SEEDF considera essas turmas como um passo para a efetiva inclusão dos estudantes na escola regular. O objetivo das observações foi analisar esse processo de inclusão, portanto apresentam-se neste texto a composição das turmas e os desafios de implementação de uma educação inclusiva. A falta de profissionais especializados para atuar no suporte e os impedimentos da burocracia estatal para contratação de professores-auxiliares e/ou monitores para a composição do quadro de funcionários atuantes na escola são agravantes que precisam ser questionados e refletidos. Traz, assim, aspectos a serem aprimorados para a garantia de apoio aos professores e à sua saúde mental. Além disso, também revela a necessidade de se assegurar o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais por meio de políticas públicas que amparem efetivamente a inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Escola Pública, Educador Social Voluntário, PIBID.

### INTRODUÇÃO

A temática da educação inclusiva é, sem dúvida, um tema que provoca debates e discussões no âmbito educacional (Santos, 2020). Ainda abordada como um tópico sensível, as pesquisas e diálogos se tornam cada vez mais necessários para que se tenha uma educação pública de qualidade e inclusiva em todas as suas vertentes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da disponibilização de serviços, tem a função complementar e complementar no processo de formação dos estudantes com necessidades educativas especiais

<sup>1</sup> Estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília-DF. Bolsista PIBID. [l.ingridsousa@gmail.com](mailto:l.ingridsousa@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudante de graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília-DF. Voluntária PIBID. [siqueirajuliabeatriz@gmail.com](mailto:siqueirajuliabeatriz@gmail.com)

<sup>3</sup> Estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília-DF. Bolsista PIBID. [blandinoc10@gmail.com](mailto:blandinoc10@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-DF. Supervisora PIBID, [gleice.paixao@edu.se.df.br](mailto:gleice.paixao@edu.se.df.br)

<sup>5</sup> Professora da Universidade de Brasília-DF. Coordenadora do Subprojeto Pedagogia-PIBID. [Shirleidecruz@unb.br](mailto:Shirleidecruz@unb.br)

(NEE), sendo um instrumento integrante do processo educacional que utiliza a sala de recursos multifuncionais para o cumprimento das suas funções (Brasil, 2009). Contudo, percebe-se por exemplo a falta de profissionais especializados trabalhando em sala de recursos e nas salas de aula, um fato que dificulta o processo de inclusão educacional visto que os estudantes que necessitam desse atendimento não o recebem. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) segue as diretrizes nacionais de inclusão de estudantes com necessidades específicas nas salas de aula comuns, porém o suporte para o desenvolvimento das aprendizagens apresenta muitas carências, especificamente quanto à presença, nas unidades educativas, de profissionais de ensino especializados em número adequado.

O sistema público de educação do Brasil deve garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1996). No Distrito Federal (DF), segundo o documento de estratégia de matrícula anualmente publicado, no ato da matrícula na unidade escolar, o responsável deve apresentar laudo médico do estudante PAEE ou com Transtorno Funcional Específico, para que o estudante faça jus ao atendimento educacional especializado (Distrito Federal, 2022). Para melhor compor esse atendimento especializado, a SEEDF aprimorou a formação das turmas que recebem estudantes com necessidades educacionais especiais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, há três tipos de organização: classe comum, classe comum inclusiva e classe de integração inversa. O número de estudantes por turma varia de acordo com o grau de necessidade de atendimento especializado dos matriculados que apresentaram laudo médico (Distrito Federal, 2022).

A redução de números de estudantes nas salas de aula, para melhor atendimento dos estudantes especiais e dos demais, é uma política que se mostra adequada e extremamente necessária. Todavia o papel do professor na educação inclusiva ainda se apresenta desafiador e crucial para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. A inclusão não se faz somente com a redução de números de estudantes e um professor em sala de aula. A educação inclusiva sequer se resume à sala de aula, ela é uma política que requer várias frentes, várias forças coadunadas, que excedem os muros da escola:

O movimento pela educação inclusiva corresponde a uma ação de cunho político, social, cultural e pedagógico que tem o atributo de defender o direito e propiciar a oportunidade de todos estudantes estarem juntos, participando e aprendendo no mesmo espaço escolar, sem discriminação. (Faustino; Orrú, 2021, p. 160).

No entanto, durante o acompanhamento das turmas e professoras tornou-se evidente que a falta de um suporte estrutural e logístico, com especial atenção à falta de monitores em sala de aula, provoca uma sobrecarga no trabalho e na saúde mental das educadoras. Por isso, este artigo busca apresentar a organização do trabalho pedagógico de uma escola que trabalha na perspectiva da inclusão desde o início da alfabetização, promovendo a interação e socialização dos estudantes na busca de garantir a democratização do saber e também o acolhimento.

## **METODOLOGIA**

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa produzida por meio de observação-participante em turmas de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública do DF. A escola, *lócus* da pesquisa, se situa em uma região administrativa do DF distante cerca de 20 km da capital. Conta com estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) em todas as suas 42 turmas comuns/regulares, tanto do turno matutino quanto do vespertino, e possui, ainda, quatro classes especiais. Durante três meses de observações, foram produzidas informações sobre a rotina de algumas dessas turmas; de que modo é realizada a assistência a essas crianças durante o processo de alfabetização, as alternativas que as professoras desenvolvem para trabalhar com os estudantes com NEE, e também, como os outros integrantes da turma lidam e se relacionam com as crianças que possuem necessidades específicas.

A pesquisa foi desenvolvida especificamente em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, em dias alternados para que se pudesse obter informações com turmas e rotinas diferentes, destacando-se que todas as turmas observadas são consideradas pela SEEDF como turmas de Integração Inversa. De acordo com o regimento interno do ensino público do DF, as turmas de Integração Inversa são uma alternativa à classe comum, pois se configuram em turmas:

com significativa redução do número de estudantes, de caráter transitório, constituídas por estudantes sem e com deficiências ou Transtorno Global do Desenvolvimento, voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos (Distrito Federal, 2019, p. 39).

O objetivo das observações foi analisar como se dá o processo de inclusão educacional dos estudantes com necessidades educativas especiais percebendo: as interações sociais das crianças diagnosticadas com alguma deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) com as outras crianças durante momentos recreativos e interdisciplinares como passeios, idas à biblioteca, aula de informática, recreio e parquinho; e suas vivências durante as aulas diante dos processos de ensino-aprendizagem como leitura, produção textual, atividades estruturadas e jogos didáticos.

As observações foram registradas em relatos diários que serviram de base para a análise. Os relatos produzidos se concentraram também na interação pibidiana-criança, a fim de compreender aspectos da realidade em que as crianças vivem; e em questionamentos direcionados às professoras e educadores sociais voluntários (ESVs), com a finalidade de conhecer o contexto educacional em que cada estudante está inserido e as dificuldades que eles enfrentam em relação à garantia dos direitos das crianças com deficiência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O direcionamento das observações se voltou para a composição das turmas, os enfrentamentos da educação inclusiva e as adversidades que a escola enfrenta em relação à ausência de profissionais para suprir as licenças, assim como a falta de monitores para auxiliar as crianças com NEE. Muito embora a Lei Brasileira de Inclusão institui a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015), o que asseguraria a esses estudantes o direito a um monitor, não foi isso que foi observado na escola.

Na SEEDF, foi implementado um projeto chamado de Educador Social Voluntário (ESV). Esse projeto se estabelece a partir de uma portaria divulgada anualmente. Na seção referente à finalidade do ESV na educação inclusiva observa-se o seguinte:

II - auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA, no exercício das atividades diárias, no que tange à alimentação, locomoção e higienização nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; (Distrito Federal, 2022, p. 10).

Fica evidenciado no edital que a função do ESV é voltada para o auxílio no cuidado das necessidades básicas das crianças. Em nenhum item do artigo do edital que trata do ESV selecionado para auxiliar estudantes com necessidades educativas especiais, há indicações de responsabilidades pedagógicas. Além do mais, o edital é tão amplo que o critério de formação específica na área de educação se torna apenas, e tão somente, um adendo. Apesar disso, foi observado que alguns dos ESVs prestam assistência educacional nas atividades propostas pelas professoras, de forma voluntária e sob a supervisão das docentes. Ainda que essa função não lhes seja atribuída formalmente, esse auxílio ocorre em função da sobrecarga das professoras advinda da falta de monitores e professores de apoio compondo o quadro de funcionários efetivos da escola. Ademais, os próprios ESV são em número reduzido, precisam ser revezados entre as turmas, dado o número alto de estudantes especiais matriculados e, também, à rotatividade e à falta de candidatos para a função. A fragilidade do vínculo dos ESV com a SEEDF, para não dizer da inexistência de vínculo, é um grande problema. E em se tratando de vínculo, mas não o

empregatício, muitos estudantes requerem um tempo maior para vinculação afetiva com os adultos à sua volta e a política do voluntariado não dá conta dessa demanda.

### **Observação nas turmas**

Uma das turmas de 1º ano observada é composta por apenas dez estudantes, sendo dois deles considerados PAEE: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o outro com uma deficiência física e dificuldade na fala decorrentes de uma paralisia, além de outros problemas não especificados. Esses dois estudantes são acompanhados por uma educadora social voluntária. Em um dos dias observados, as crianças realizavam uma atividade no caderno enquanto a ESV auxiliava os estudantes com NEEs de acordo com a demanda individual e a necessidade de ajuda. Em determinado momento, uma dessas crianças demonstrou irritabilidade e foi agressivo com uma das autoras, que prontamente comunicou à professora regente da turma. Outra criança que estava sentada próximo ao ocorrido, prontamente se levantou, segurou as mãos do colega para contê-lo e verbalizou que ele não poderia ter esse tipo de comportamento. Foi possível observar que as outras crianças da sala sabem das necessidades educacionais desses estudantes. Aparentemente, elas possuem uma consciência sobre como agir em situações de instabilidade e, quando não conseguem resolver os problemas apresentados, recorrem à professora ou a algum adulto presente.

Crianças pequenas, quando incapazes de resolver facilmente o problema colocado, combinam tentativas diretas de obter o fim desejado com uma confiança e dependência na fala emocional. às vezes, a fala expressa os desejos da criança; outras vezes, ela adquire o papel de substituto para o ato real de atingir o objetivo (Vygotsky, 1991, p. 23).

A ESV comunicou à pesquisadora que o estudante estava irritado com algumas situações dentro de sala e que, em situações como essa, ocorre uma desajustamento da criança e episódios de heteroagressão e, até mesmo, autoagressão. O referido estudante demonstra uma facilidade na compreensão do conteúdo e das atividades propostas, mas se mantém bastante agitado. O outro aluno apresenta uma necessidade maior de acompanhamento na realização das atividades propostas, sendo necessária a presença da ESV para auxiliá-lo, porém quanto à socialização não há dificuldade. As crianças da turma buscam sempre incluí-los nas brincadeiras, atividades, jogos lúdicos, momentos no parque, entre outros, respeitando os limites que cada criança impõe.

Já em relação à segunda turma de 1º ano, também analisada durante a pesquisa, destacam-se alguns pontos. A turma possui em sua totalidade sete estudantes, um deles com uma síndrome rara da qual decorrem deficiência intelectual e outras comorbidades. A situação de organização dessa turma foi corroborada pela SEEDF por meio de estudo de caso omisso. Os

estudos de caso omisso são realizados anualmente ou a qualquer tempo para fins de adequação de atendimento dos estudantes (Distrito Federal, 2022). A professora preparou materiais pedagógicos na tentativa de promover a inclusão do estudante, incentivando-o na realização das atividades, mas não obteve êxito logo no início. Segundo relato da docente, no início do ano a interação do estudante com os colegas era muito baixa e ele não fazia reconhecimento de rotina com a turma. Após observações da docente, notou-se o interesse do aluno por objetos reflexivos, desenvolveu-se então outros materiais pedagógicos com fotos dele e de seus colegas de turma e o estudante passou a ter uma evolução notável tanto na interação, quanto no reconhecimento do ambiente e de suas atribuições diárias. A professora preparou um material plastificado com fotos do estudante realizando as atividades rotineiras, já que ele possui capacidade de se identificar e, conseqüentemente, fazer uma associação dos momentos em que as atividades seriam realizadas.

Ao ser perguntada se a elaboração foi feita em conjunto com a equipe da sala de recursos, uma vez que o estudante tem direito a frequentar esse ambiente para melhor desenvolvimento, foi informado que o preparo foi feito unicamente por ela e que o estudante atualmente não frequenta a sala de recursos. É alarmante observar que uma professora não possui apoio adequado para trabalhar com um estudante com NEE, cuja demanda de atenção é expressiva e requer acompanhamento individualizado constante. A professora ministra as aulas para a turma e, elabora e aplica sozinha a adequação curricular do estudante.

É importante que escola tenha a capacidade de ofertar a seus educandos e aos seus profissionais todo material necessário à aprendizagem e pleno desenvolvimento de seus alunos, portanto para que as dificuldades sejam de fato superadas é preciso que além de contar com a criatividade do educador seja garantido estrutura adequada para este trabalhar (Santos, 2020, p. 12).

Uma das turmas de 2º ano observadas conta com dezesseis alunos matriculados e destes dezesseis, um deles apresenta diagnóstico médico de TEA, outros dois estão em fase de avaliação na área de saúde com hipótese diagnóstica de TEA. A professora relatou que conta com o auxílio de uma ESV, que acompanha os estudantes especiais durante a realização das atividades, porém um dos estudantes apresenta resistência em receber ajuda.

Partindo dessas informações, as observações e intervenções foram realizadas principalmente com os dois estudantes previamente identificados com necessidades especiais específicas. Foi realizada uma ambientação em que a professora informou para as crianças o motivo pelo qual teriam outras pessoas na turma acompanhando a rotina deles e que se fosse necessário poderiam pedir ajuda a qualquer uma que estivesse ali no momento.

Um dos estudantes com indicativo de se encontrar dentro do espectro autista se mostrou bastante tímido, dificilmente interagiu e conversou com os outros colegas de sala. No início realizava todas as atividades com a ESV e apresentava pouca autonomia para a realização das propostas da professora durante a aula. Algumas semanas depois, a ESV passou a ficar apenas meio período, devido a necessidade de redistribuição de ESVs na escola e falta de pessoal de suporte. Durante o recreio ele brincava com poucas crianças mas interagiu o recreio todo com as mesmas e passou a conversar mais com os colegas.

Em contrapartida, o estudante com diagnóstico de TEA não apresentou nenhuma dificuldade para acompanhar as atividades propostas, porém se mostrou mais seletivo com quem se aproxima dele. Desenvolver a pesquisa com ele demorou algumas semanas, pois apresentava certa resistência a dialogar com quem ele já não tinha intimidade. Por mais que não apresentasse dificuldade na compreensão das atividades, o estudante apresentou muita resistência para de fato realizá-las, pois se desregulava com facilidade e era preciso muito diálogo e tempo para acalmá-lo. Foi observado que quando essas situações ocorrem, a turma também aparenta já saber como lidar e procuram tranquilizar o estudante até que a professora ou algum adulto resolva a situação.

Outra consequência positiva da inclusão ressaltada é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, para que sejam trabalhados não só questões relativas a diferenças, direitos e deveres, mas também o incentivo ao trabalho em grupo. (Sampaio; Sampaio, 2009 p. 74).

Aqui cabe destacar que todos da turma sabem quem são os estudantes com necessidades específicas o que de certa forma facilita tanto para a socialização quanto para resolução de conflitos. Os benefícios da escola inclusiva para a criança com deficiência em termos de socialização e autonomia é algo a ser levado em consideração.

### **Enfrentamentos na sala de aula inclusiva**

Durante a realização da pesquisa, foi possível testemunhar o comprometimento e dedicação das professoras que trabalham na escola, principalmente se tratando de inclusão. No entanto, essa dedicação muitas vezes resulta em exaustão física e emocional. As educadoras se veem sobrecarregadas com as múltiplas pressões do ambiente escolar, que incluem o acompanhamento diário do planejamento das aulas feito em conjunto com as outras turmas e a implementação de inovações pedagógicas.

Pesquisas no campo educacional têm mostrado que professores vêm perdendo a vontade e o prazer em exercer a docência e, com o passar do tempo, o desgaste tem conduzido, grande parte das profissionais a estranhar seu lugar de trabalho, seus colegas, seus estudantes e sua profissão. E, por vezes, esse processo é seguido de nervosismo, irritabilidade e estresse (Balinhas, 2013 p.11).

Um dos principais pontos de destaque é a necessidade de políticas educacionais mais efetivas na área da inclusão. Embora haja legislação que assegure direitos aos estudantes com necessidades específicas (Brasil, 2015), a realidade praticada muitas vezes não condiz com essas garantias. A falta de profissionais especializados é notória e, quando existem, muitas vezes estão sobrecarregados com múltiplas turmas. A gestão escolar também compartilha a responsabilidade de assegurar os direitos aos educandos com deficiência e proporcionar o suporte para o professor que muitas vezes demonstra dificuldades em relação às situações enfrentadas nesse contexto da educação inclusiva. Questionamos o que seria necessário ao perfil de uma escola inclusiva efetiva, pois acredita-se que recursos básicos devem ser assegurados, no entanto, toda mudança requer recursos financeiros e investimentos públicos e é isso que muitas das vezes torna-se o grande problema da rede pública (Santos, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse artigo apresentamos a importância de debater os direitos das crianças na educação inclusiva. Durante as discussões abordamos temáticas relacionadas à falta de profissionais especializados, como monitores e professores auxiliares, para atendimento de estudantes NEE, e a precarização da tentativa de suprir essa necessidade com ESVs, que ficam responsáveis pelo cuidado desses alunos sem nenhuma atribuição pedagógica, o que resulta na sobrecarga profissional das professoras regentes e, sobretudo, fere o direito das crianças com NEE.

Presenciar o adoecimento de educadoras dedicadas é angustiante. A saúde mental das professoras na educação inclusiva é uma preocupação que merece atenção urgente. Políticas educacionais efetivas, apoio adequado e uma mudança de mentalidade por parte das instituições de ensino são essenciais para evitar o adoecimento das educadoras comprometidas com essa causa. A educação inclusiva não deve ser romantizada, e sim encarada com seriedade, visando proporcionar um ambiente mais saudável e equitativo tanto para os alunos quanto para os professores. É hora de agir para garantir que a educação inclusiva seja verdadeiramente inclusiva em todos os sentidos.

A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento de crianças neurodivergentes e com deficiência, contudo a escola também tem um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento das crianças. Em escolas públicas, especialmente nas periferias, a realidade ideal nem sempre é alcançável, porém as condições mínimas devem ser garantidas para atender às demandas de estudantes e professores através de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

Indubitavelmente, durante os três meses de observação, adquirimos muito conhecimento e acumulamos experiências positivas participando das diferentes turmas e rotinas. O PIBID-subprojeto pedagogia-UnB possibilitou, de maneira prática, a inserção no meio escolar de três de nós, futuras docentes, dando a oportunidade de vivenciar de forma ampla a educação inclusiva e a didática dos educadores que, apesar das dificuldades no dia a dia, é conduzida de com dedicação e profissionalismo. Por meio das experiências na escola, saímos do campo teórico experienciado na universidade para a *práxis* no meio escolar, o que de fato nos auxiliará quando assumirmos nossas turmas como docentes. Levaremos como bagagem todo o aprendizado que o PIDIB está nos proporcionando, pois, a partir desse projeto, nossas vivências pessoais no âmbito escolar ampliaram nossa percepção sobre o que de fato é a educação pública e em especial a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. Saúde mental dos professores: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

BALINHAS, V. L. G. *et al.* Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Revista Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 249-270, jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Institui a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF: Presidência da República, 2015

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

COUTO, M. C. V. Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. In: FERREIRA, T. (org.). **A criança e a saúde mental: enlances entre a clínica e a política**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, p. 61- 724, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 58**, de 20 de janeiro de 2023. Estabelece o Programa Educador Social Voluntário no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília-DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica Educação Especial**. Brasília-DF: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino no Distrito Federal**. Brasília-DF: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2023 da Rede Pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília-DF: Secretaria de Estado de Educação, 2022.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FAUSTINO, C. R.; ORRÚ, S. E. O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva. **Argumentum**, v. 13, n. 3, p. 158-171, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i3.30330>.

SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas**, Bahia(BA), 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>

SANTOS, G. A. Os desafios da educação inclusiva na rede pública. **EduCapes**, 2020, pp. 1-14. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784>.

SHAW, S. R. Teacher stress and burnout: implications for school psychologists. **Psychology in the Schools**, v. 57, n. 3, p. 393-404, 2020.

SILVEIRA, J. L. **Abordagens sobre educação inclusiva**. Formiga: Editora multiatual, 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1991.