

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL:

# O PAPEL DOS/AS EDUCADORES/AS SOCIAIS VOLUNTÁRIOS/AS

RELATÓRIO

**Educação Inclusiva no Distrito Federal:  
O papel dos/as educadores/as sociais  
voluntários/as**

Brasília-DF, junho de 2024

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**

**Ibaneis Rocha**  
Governador

**Celina Leão**  
Vice-Governadora

**SECRETARIA DE ESTADO DE ECONOMIA DO DISTRITO FEDERAL - SEEC**

**Ney Ferraz Júnior**  
Secretário

**INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA  
DO DISTRITO FEDERAL - IPEDF Codeplan**

**Manoel Clementino Barros Neto**  
Diretor-Presidente

**Leandro Nonato Mota**  
Diretor de Administração Geral

**Werner Bessa Vieira**  
Diretor de Estudos e Políticas Ambientais e Territoriais

**Marcela Machado**  
Diretora de Estudos e Políticas Sociais

**Dea Guerra Fioravante**  
Diretora de Estatística e Pesquisas Socioeconômicas

**Sônia Gontijo Chagas Gonzaga**  
Diretora de Estratégia e Qualidade

## **EQUIPE RESPONSÁVEL**

---

### **DIRETORIA DE ESTUDOS E POLÍTICAS SOCIAIS - DIPOS**

- Marcela Machado - Diretora

### **Coordenação de Estudos e Pesquisas Qualitativos de Políticas Sociais - COPQL/DIPOS**

- Jaqueline da Silva Borges - Coordenadora

## **Supervisão da pesquisa**

---

- Marcela Machado - Diretora
- Jaqueline da Silva Borges - Coordenadora

## **Elaboração do estudo**

---

### Diretoria de Estudos e Políticas Sociais

- Anne Karoline Rodrigues Vieira - Revisão de literatura; redação; análise e interpretação de dados.
- Jaqueline da Silva Borges - Concepção do estudo; análise e interpretação de dados; revisão crítica.
- Marcela Machado - Revisão Crítica.
- Noëlle da Silva - Revisão de literatura.
- Victor Cezar de Sousa Vitor - Revisão de literatura; redação; análise e interpretação de dados.

### Pesquisadores/as bolsistas (Programa de Bolsas IPEDF Codeplan - Portaria nº 03, de 26 de agosto de 2022)

- Alberto Erich Steimber de Pereira Okada - Elaboração dos instrumentos; coleta de dados.
- Ângela Oliveira de Sá - Transcrição de entrevistas.
- Lucyara Franco Ribeiro - Elaboração dos instrumentos; coleta de dados.
- Mariana Gonçalves Farias - Tabulação de dados; análise e interpretação de dados; redação.
- Raphaella Christine Souza Caldas - Coleta de dados; tabulação de dados; análise e interpretação de dados; redação.
- Rodrigo de Souza Barbosa - Coleta de dados; tabulação de dados; redação.
- Wanessa Oliveira Paes Landim - Transcrição de entrevistas.

---

### **Editoração Eletrônica**

Maurício Suda - Ascom

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS .....	11
2.1. Principais atores da Educação Inclusiva .....	13
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	17
3.1. Histórico de normativas nacionais .....	17
3.2. A Realidade da Educação Inclusiva no Brasil .....	20
3.2.1. Educação Inclusiva no Brasil a partir do Censo Escolar .....	21
3.3. A oferta da Educação Inclusiva: um panorama nacional de iniciativas .....	29
3.3.1. Ações, programas, projetos e seus objetivos .....	29
3.3.2. Resultados.....	30
4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL.....	31
4.1. Educação Inclusiva no Distrito Federal a partir do Censo Escolar .....	31
4.2. Projetos e iniciativas distritais .....	39
4.3. O papel do/a educador/a social voluntário/a na educação inclusiva .....	41
4.3.1. Critérios de seleção do Programa ESV .....	42
4.3.2. Educador/a social voluntário/a e as motivações para o estudo .....	43
5. METODOLOGIA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL.....	45
5.1. Análise Quantitativa .....	45
5.2. Análise qualitativa .....	45
6. RESULTADOS.....	47
6.1. O/A educador/a social voluntário/a (ESV) .....	47
6.1.1. Perfil dos/as ESVs no Distrito Federal .....	47
6.1.2. Atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as .....	55
6.1.3. Apoio e adaptação da estrutura escolar.....	61
6.1.4. Necessidades e desafios para uma Educação Inclusiva.....	63
6.2. O olhar da gestão.....	66
6.2.1. A atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as na visão dos/as gestores/as.....	66
6.2.2. Problemas e desafios com os/as educadores/as sociais voluntários/as .....	69
6.2.3. Avaliação sobre os/as educadores/as sociais voluntários/as .....	70
6.2.4. Sugestões dadas pelos gestores .....	72
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
APÊNDICE .....	83
APÊNDICE A - Quadro indicativo das entrevistas realizadas.....	83
APÊNDICE B - Questionário - Survey com Educador/a Social Voluntário/a .....	84
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada - Gestores .....	91
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada - Diretores .....	93
APÊNDICE E - Roteiro de grupo focal com educadores/as sociais voluntários/as .....	95

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido destaque nas pautas que versam sobre a democratização de acesso à educação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988, foram editadas uma série de normativos para assegurar a efetividade de modalidades de ensino que fossem inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, preconiza que crianças e/ou adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham, entre outras questões, acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado.

Para além de se pensar a transversalidade da modalidade da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também pontua a necessidade de capacitação de profissionais para a efetivação da educação inclusiva no ambiente escolar. Entre os diversos atores fundamentais para esse processo, temos as famílias, os gestores, os/as educadores/as sociais voluntários/as,<sup>1</sup> os monitores, as próprias instituições de ensino e as crianças e/ou adolescentes.

A presente pesquisa teve por objetivo compreender a figura do educador social voluntário (ESV), um ator pouco explorado pela literatura científica sobre implementação da política de educação inclusiva no Distrito Federal. Mais especificamente, a pesquisa buscou compreender o perfil desses profissionais, seus incentivos e desafios para ingresso e permanência no programa.

Para cumprir os propósitos da pesquisa, foram adotadas metodologias quantitativa e qualitativa. Essa abordagem metodológica foi necessária, já que cada objetivo demanda diferentes estratégias para coleta, organização e análise dos dados.

Para mensurar o perfil daqueles educadores/as sociais voluntários/as que atuaram no Distrito Federal nos últimos anos, foi elaborado e aplicado um *survey* por meio da plataforma *LimeSurvey*. De modo complementar, para entender como está organizada a rede de ensino do Distrito Federal, foram utilizados dados secundários do Censo Escolar de 2013 a 2022.

Para compreender como se dá a atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as e quais os incentivos, necessidades e barreiras para sua atuação na educação inclusiva, dois métodos qualitativos foram adotados: as entrevistas semiestruturadas com gestores e diretores, e os grupos focais com educadores/as sociais voluntários/as.

Entender quem é esse/a educador/a social voluntário/a permitirá aprimorar políticas públicas voltadas à educação inclusiva e atendimento de alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O relatório está estruturado em sete seções, incluindo esta introdução. A segunda seção traz as principais diferenças entre educação especial e educação inclusiva. Na terceira seção, serão trazidos dados administrativos para contextualizar a pauta de educação inclusiva no Brasil, atos normativos sobre a temática e algumas iniciativas públicas de unidades

---

<sup>1</sup> A pesquisa identificou que o papel de ESV é exercido majoritariamente por mulheres. Por isso, optou-se por flexionar o termo “educador social” neste relatório.

federativas mapeadas. Na quarta seção, serão trazidas informações sobre o Distrito Federal, com especial atenção à figura do educador/a social voluntário/a. Já na quinta seção, serão descritas as escolhas metodológicas quantitativas e qualitativas adotadas na pesquisa. Na sexta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, a partir da perspectiva do/a educador/a social voluntário/a e dos gestores entrevistados. Na sétima seção, serão traçadas as considerações finais e possíveis encaminhamentos para a pauta da educação inclusiva.

## 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS

Antes de serem apresentadas as discussões motivadoras desta pesquisa, é necessário pontuar alguns conceitos utilizados. A educação inclusiva, para os fins deste estudo, é compreendida a partir do que está determinado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal normativo ressalta que estudantes com deficiências e/ou transtornos devem ser inseridos em escolas regulares, em salas comuns e as escolas devem promover o atendimento às necessidades educacionais especiais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesses casos e em outros que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2008).

Para fazer referência aos alunos que são contemplados pela educação inclusiva, foi considerado que o mais adequado seria a utilização do termo “alunos com necessidades educacionais especiais”, que foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a partir da Resolução nº 2, de setembro de 2001, e por Mendes (2015). Esse termo abrange todos que apresentam algum tipo de limitação ou alteração física, motora, sensorial, linguística, cognitiva, altas habilidades, síndromes diversas e distúrbios de conduta.

A distinção entre os termos educação especial e inclusiva pode levantar alguns pontos sobre acesso à educação por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais, a qualidade desse ensino, entre outras questões. Desse modo, é fundamental o debate sobre as complexidades enfrentadas nessas duas abordagens, destacando os avanços para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial foi historicamente vinculada à educação de pessoas com deficiências – principalmente as mentais –, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento e altas habilidades, sendo comumente caracterizado como um sistema paralelo e segregado de ensino, substitutivo ao ensino comum. Por muito tempo, perdurou a ideia de que ela seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência, constituindo-se em um sistema que presta atendimento, através de instituições e classes especializadas (LIMA *et al.*, 2022). Esse sistema, com um viés terapêutico, foi pensado a partir de um modelo clínico, em um momento em que a deficiência era entendida como uma doença crônica. Classes e escolas especiais foram criadas, nas redes públicas, para a implementação da modalidade da educação especial.<sup>2</sup>

As classes de educação especial, portanto, serviam como espaços de segregação para aqueles que se considerava que não se enquadrariam nas normas do ensino regular (GLAT *et al.*, 2007). Havia um processo de isolamento do aluno com necessidades educacionais especiais, como se eles pudessem apenas avançar na sua escolarização caso tivesse um acompanhamento separado. Isso, inclusive, inviabilizou e limitou a socialização do aluno com os demais (LIMA *et al.*, 2022).

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o sistema de educação brasileira, na etapa de educação básica, contém as seguintes modalidades: educação à distância, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação do campo, quilombola e indígena, além da educação especial.

A Declaração de Salamanca, em 1994, é um marco para as mudanças das práticas educacionais. É nesse momento em que passaram a ser pensadas alternativas pedagógicas com um viés menos segregacionista, já que as práticas tradicionais da educação especial passaram a ser questionadas. Houve uma ressignificação do papel da educação especial, para que ela pudesse ter em conta não apenas o atendimento especializado, mas também considerar e apoiar as escolas regulares que recebem os alunos que necessitam de uma abordagem de aprendizagem diferenciada (GLAT *et al.*, 2007).

Isso se intensificou com o reconhecimento da necessidade de uma política educacional prioritária que levasse em consideração as peculiaridades de alunos com necessidades educacionais especiais. A vida escolar, nesse contexto, refletiu essas mudanças, passando de práticas educacionais rígidas e limitadoras para abordagens mais inovadoras e inclusivas. Com o surgimento do movimento de integração escolar, há uma ruptura com a ideologia da exclusão e a busca pela integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

O princípio básico passa a ser que independente das condições que os alunos apresentem, eles devem ser acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as necessidades desses alunos. Respostas educativas devem ser pensadas para que possam atingir todos os alunos, independente das suas condições ou experiências de escolarização. Desse modo, além da inserção em salas de aula regulares, o objetivo passa a ser a permanência desses alunos na escola. A presença do aluno na escola, a sua participação efetiva nas atividades escolares e a construção de conhecimentos são três aspectos, apontados por Ainscow (2004 apud GLAT *et al.*, 2007), sob os quais a inclusão escolar deve se ancorar (GLAT *et al.*, 2007).

Os mecanismos de segregação e discriminação, que eram considerados anteriormente com a educação especial, foram substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

Não se trata, contudo, de uma visão linear e um modelo educacional não se encerrou com o surgimento do outro. Não há uma ruptura com a educação especial, mas um processo de transformação de concepções e práticas dessa última (GLAT *et al.*, 2007). A educação inclusiva deve ser entendida como um sistema integrado e colaborativo ao ensino comum (PLETSCH, 2014 apud LIMA *et al.*, 2022), enquanto a educação especial é caracterizada como uma modalidade de ensino e, como tal, é perpassada pela perspectiva inclusiva da escolarização, devendo estar voltada para o atendimento educacional de um grupo de alunos com especificidades e que precisem de um atendimento especial (LIMA *et al.*, 2022).

A educação inclusiva se constitui como um sistema de suporte à escola para a promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT; FERNANDES, 2005). A função da escola inclusiva é buscar responder às necessidades dos alunos, não deixando de focar nos aspectos individuais (GLAT *et al.*, 2007). O aluno, independentemente do seu grau de necessidade educacional, é incluído no ensino regular e a escola é a responsável pelo desenvolvimento de mecanismos para o atendimento de suas necessidades de aprendizagem, dentro da classe comum (GLAT *et al.*, 2007).

Apenas a matrícula do aluno em uma escola comum não significa que a educação será inclusiva. Essa educação requer um sistema educacional estruturado para que todos os alunos, mesmo aqueles que não possuam necessidades educacionais especiais, tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e desenvolvimento. Todos os alunos participam de todas as atividades, mas respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, a partir da definição de habilidades e estratégias (FERREIRA, 2017 apud LIMA *et al.*, 2022).

A educação inclusiva acaba envolvendo um sistema híbrido de ensino, unindo a educação especial e o ensino comum, proporcionando uma integração e convívio entre toda a comunidade escolar, o que pode favorecer o processo de inclusão tanto na escola quanto na sociedade. Ressalta-se que a educação inclusiva não se limita aos alunos com deficiência, mas compreende a todos os estudantes da comunidade escolar, independente das suas condições e especificidades (LIMA *et al.*, 2022).

A partir do exposto, percebe-se que a educação inclusiva não desconsidera as especificidades do educando e destaca a necessidade de integração através da adequação dos conteúdos. Passou-se também a ser considerado uma transformação na estrutura física – com vistas à acessibilidade que possibilite o ingresso do aluno no espaço escolar – além da flexibilidade curricular e a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação. Ao agregar os conhecimentos e experiências provenientes da educação especial, o acesso à educação passa a incluir todas as condições necessárias à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em atividades e na aquisição de conhecimentos educacionais. A partir de então, são as instituições escolares que se adequam às necessidades de seu aluno, para facilitar o processo de aprendizagem (MENDES, 2015).

Não pode ser desconsiderada a importância de uma equipe de professores, monitores e gestores que estejam habilitados para lidar com essa diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas diversas que são exigidas a partir de um olhar inclusivo. Esses atores são peças importantes para a efetivação da educação inclusiva.

## 2.1. Principais atores da Educação Inclusiva

Alguns atores desempenham papéis fundamentais na educação inclusiva. A efetivação de uma educação de qualidade que inclua os alunos com necessidades educacionais especiais requer a realização de ações desses atores para que possam atuar em forma de rede. Entre os atores considerados nesta pesquisa, estão as famílias, os gestores, os/as educadores/as sociais voluntários/as, os monitores, as próprias instituições de ensino e as crianças. Cada um desses desempenha um papel específico na execução de práticas inclusivas, voltadas à tentativa de superar barreiras que possam surgir na busca do pleno acesso à educação. A seguir, serão discutidos os papéis e contribuições desses agentes nesse contexto da educação inclusiva.

Para Silva e Klumpp (2020), a família é a célula *mater* da sociedade, por desempenhar um papel importante no desenvolvimento social e biológico do indivíduo. Ela seria responsável por “gerar” outras instituições sociais, como a própria escola, o trabalho e o Estado, no sentido de organização social que promove integração, através de regras e hábitos, apresentando um padrão de relações entre indivíduos e grupos (CASTRO, 2000 apud SILVA; KLUMPP, 2020). Desse modo, a família se torna um instrumento fundamental na formação do indivíduo e um ator importante para o processo de desenvolvimento do aluno. Os pais são os primeiros responsáveis por proporcionar condições para que a criança com necessidades educacionais especiais possa ser compreendida pela sociedade, uma vez que é no espaço familiar que se inicia a elucidação do estigma da pessoa com deficiência (SILVA; KLUMPP, 2020).

A relação entre a escola – espaço potencial de transformação do sujeito e de inserção social – e a família – o primeiro ambiente de relacionamento e de aprendizado da criança – pode contribuir como parceiras para a inclusão da criança com necessidades especiais educacionais. Essa parceria pode ser bem-sucedida quanto ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, garantindo a sua inclusão, ao passo que tanto a escola quanto a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais (SILVA; KLUMPP, 2020; SAGE, 1999 apud SOUSA, 2015). É fundamental uma interação positiva entre a família e a

escola, para que se efetive a cooperação entre elas, possibilitando condições que favoreçam o desenvolvimento da criança (SILVA; KLUMPP, 2020). E, ao estarem envolvidas no processo de construção do desenvolvimento da criança, poderão levá-la ao caminho do sucesso escolar (SISTO; BORUCHOUVITCH, 2000 apud SILVA; KLUMPP, 2020).

O contato entre a família e a escola pode proporcionar a adaptação dos recursos pedagógicos a serem utilizados com a criança, uma vez que a escola terá ciência das potencialidades dela, a partir das informações trazidas pelos pais, favorecendo a inclusão da criança, ao se ter o planejamento do seu acolhimento (VEIGA, 2008 apud SANTOS; CENCI, 2018). Esse contato também pode gerar uma segurança e confiabilidade entre esses atores, uma vez que alguns pais podem ter apreensão em levar os seus filhos com deficiência para a escola pelo receio de passarem por alguma experiência negativa nessa tentativa de incluí-los. Quando se trata, especificamente, da etapa da educação infantil, de forma mais específica, a família de uma criança com necessidades educacionais especiais pode passar por alguns questionamentos sobre a decisão de levá-la à escola pela primeira vez. Isso acaba sendo mais difícil, uma vez que os sentimentos de insegurança e preocupação podem ser acentuados nessa etapa (ANCESKI BATAGLION; MARINHO, 2016 apud SANTOS; CENCI, 2018).

Sobre o papel das instituições de ensino na educação inclusiva, torna-se necessário compreender a sua função através do gestor escolar. Esse ator tem como função o desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos no contexto escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. O papel da gestão é importante para as transformações no âmbito educacional, ao estimular a escola a trabalhar na perspectiva em que todos venham a ter oportunidades de participar, aprender e lidar com as diferenças (CARNEIRO; SOARES, 2022; SOUZA, 2015).

As ações em educação inclusiva promovidas pelos gestores devem estar vinculadas, além da proposta pedagógica, à busca de recursos materiais didáticos, de novas estratégias de ensino para auxílio dos estudantes com necessidades educacionais especiais e de reelaborações de projetos escolares voltados à adoção de metodologias próprias às necessidades educacionais especiais (CARNEIRO; SOARES, 2022). A gestão escolar, portanto, deve estar carregada de vivências e experiências emancipatórias e igualitárias, na busca de soluções e fortalecimento da qualidade de ensino para a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais (CARNEIRO; SOARES, 2022; SOUSA, 2015).

A equipe gestora deve ter, ainda, a responsabilidade de promover a inclusão, combatendo o preconceito, ao promover o diálogo e a conscientização dos alunos, de toda equipe escolar e da comunidade (SOUSA, 2015). Assim, a gestão deve propiciar um espaço organizado, planejado e participativo, para que a escola possa ser um espaço que estimule a participação de todos na vida escolar desses alunos (SOUSA, 2015).

Nesse aspecto, os diretores, integrantes da gestão escolar, têm um papel chave para que a escola seja motivadora e auxiliadora na superação das barreiras que podem aparecer na execução de uma educação inclusiva (SOUSA, 2015). O diretor pode promover a facilitação do ensino, ajudando e incentivando os outros atores inseridos nesse espaço, reforçando a perspectiva inclusiva (SOUSA, 2015).

Os professores são outro elo importante nesse processo. De acordo com os pressupostos definidos na Declaração de Salamanca (1994), o envolvimento ativo e reativo dos professores, com cooperação e trabalho em grupo, também é responsável por gerar uma administração escolar bem-sucedida no atendimento das necessidades dos estudantes. O professor é quem direciona, sendo o mediador e agente de transformação, além de ser o responsável por promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais terão condições necessárias para a apropriação do conhecimento.

Ainda, é importante considerar a valorização profissional do/a educador/a, por meio de apoio e estímulo por parte das escolas (ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021).

A educação inclusiva pressupõe a preparação e capacitação do professor e do sistema educacional para a oferta da educação inclusiva. Um dos principais componentes para uma boa qualidade da educação inclusiva é a formação continuada do docente (GAZIM *et al.*, 2005 apud ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021; SOUSA, 2015; FARFUS, 2008 apud ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021). Os professores devem estar adequadamente capacitados para a construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas em sala de aula (CARVALHO, J., 2015). A formação do professor deve servir para que ele possa refletir sobre a sua prática docente e planejar sua aula – de forma flexível e considerando as mais diversas possibilidades educacionais –, a fim de garantir que o ensino seja articulado às demandas de aprendizagem dos seus alunos (COSTA, 2010 apud CARVALHO, J., 2015).

Alguns desafios não são desconsiderados nessa atuação do professor. Questões como a falta de capacitação do profissional, a falta de incentivo para o aprimoramento e o ajuste dos materiais didáticos, as salas lotadas, professores sobrecarregados e falta de recursos necessários acabam sendo um empecilho para uma atuação qualificada (ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021; CARVALHO, J., 2015). Outra dificuldade dos professores, que não deixa de estar associada à formação docente, é a dificuldade de planejamento das aulas. É no momento do planejamento que o professor irá refletir sobre os seus objetivos e ações para poder elaborar estratégias próprias para os seus alunos (SOUSA, 2015). A preparação do professor deve ser pensada com o objetivo de interagir e integrar os seus alunos com necessidades educacionais especiais, para que se alcance o conhecimento a partir de uma pedagogia centrada no aluno: em suas dificuldades, necessidades e não focando apenas nos conteúdos curriculares.

Os monitores também desempenham atividades e ações voltadas para os alunos com necessidades especiais educacionais. Há, entretanto, poucos trabalhos que abordam o papel do monitor escolar na atuação em apoio a esses alunos. Uma das questões envolvendo os monitores escolares, principalmente pelo fato de ser uma atribuição recente, é a falta de uma denominação específica. Há uma pluralidade na identidade e função desse profissional – como mediador nas tarefas educacionais, no apoio pedagógico, como auxiliar de ensino, entre outros. A ausência de uma padronização acaba por dificultar a triagem de trabalhos sobre esses profissionais e, de certo modo, os desvalorizando (CHAVES, 2021).

O monitor, de um modo geral, acompanha e auxilia os alunos, principalmente aqueles em processo de inclusão, para que a aprendizagem ocorra de forma mais satisfatória (CHAVES, 2021). Quem assume esse papel possui um contato constante com a rotina escolar dos alunos em processo de inclusão, tornando-se alguém muito próximo e decisivo no acompanhamento do estudante. Esses atores trabalham em conjunto com professores e outros funcionários da escola, fazendo uso de uma pluralidade de técnicas, recursos físicos, jogos interativos, entre outros instrumentos dos quais a escola pode fazer uso (CARVALHO, M., 2015; SANTOS; DUQUE, 2016).

Como apontado por Murilo Carvalho (2015), todos os envolvidos no processo de inclusão devem ter conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas e intervir junto ao aluno. Ao se considerar a ampla gama de atores envolvidos na promoção da educação inclusiva no Brasil, fica evidente que esse empreendimento requer uma abordagem colaborativa e integrada. A participação ativa de professores, gestores escolares, alunos, famílias e monitores é fundamental para garantir que todos tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade. A troca de experiências entre esses atores pode ser um diferencial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – considerando que essa prática não se resume apenas ao que está

presente em manuais e na teoria –, entendendo as individualidades e limitações desses alunos.

Todos esses atores citados desempenham, no contexto específico do Distrito Federal, papéis fundamentais para a implementação e execução de políticas e práticas locais de educação inclusiva. Esse processo educacional conta, ainda, com um ator considerado recente, que é o/a educador/a social voluntário/a. Ele surge a partir do Programa Educador Social Voluntário, iniciado em 2013. Esse ator tem como objetivo, entre outras atribuições previstas na Portaria Distrital nº 58, de 20 de janeiro de 2023, oferecer auxílio aos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e TEA nas atividades diárias. Por essa atribuição e pela escassez de evidências científicas sobre o seu papel na educação inclusiva do Distrito Federal, é de suma importância entender melhor sobre sua atuação, objeto de análise neste relatório. Antes de se detalhar a realidade do Distrito Federal, será traçado um panorama nacional sobre a educação inclusiva, a partir de normativos, dados do Censo Escolar e programas e ações implementadas pelo Brasil.

### 3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O desenvolvimento de uma pauta normativa sobre inclusão escolar como uma causa coletiva (CEFAÏ, 2009) envolveu um longo processo de reconhecimento jurídico de demandas da sociedade civil organizada. Foi realizada, assim, a edição de uma série de normas destinadas a assegurar o exercício educacional adequado à modalidade de ensino.

Neste tópico, serão apresentados um conjunto de normativas destinadas à consolidação federal da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Com o intuito de evidenciar aspectos históricos, políticos e ideológicos desse campo de atuação, a investigação selecionou normas (leis, decretos e demais atos infralegais) com entrada em vigor entre os anos de 1988 a 2024. Entre as normativas encontradas, uma diz respeito a norma constitucional originária, oito são infraconstitucionais e seis são infralegais. Foram identificadas normas específicas – ao versarem por completo sobre educação e inclusão – e normativas de caráter geral, trazendo apenas trechos que abordam a pauta.

Nesta seção, serão trazidos, também, dados administrativos que versam sobre o oferecimento da educação especial e algumas iniciativas públicas de unidades federativas mapeadas, a fim de contextualizar a pauta de educação inclusiva no Brasil.

#### 3.1. Histórico de normativas nacionais

O primeiro grande marco normativo que possibilitou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi a Constituição Federal de 1988. Enquanto norma originária, a constituição trouxe, no Inciso III de seu artigo 208, a exigência do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Cabe salientar que a Constituição preconiza o oferecimento de um atendimento especializado para as pessoas com deficiência sem especificar e definir esse atendimento, não sendo possível inferir se há um foco específico na educação inclusiva (LIMA *et al.*, 2022).

Buscando disciplinar normas programáticas trazidas pela carta constitucional, entra em vigor, no ano seguinte, a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social, junto ao pleno exercício do direito à educação. Há, a partir dessa lei, a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa, com oferta obrigatória e gratuita, além da garantia da matrícula em cursos regulares em estabelecimentos públicos e particulares. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, entrou em vigor reforçando a garantia de atendimento educacional especial aos portadores de deficiência,<sup>3</sup> entre os deveres de garantia à educação especializada.

Em 1999, o Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidou um conjunto de orientações normativas voltadas ao “exercício dos direitos individuais e sociais

<sup>3</sup> O termo “portador de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” a partir do Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

das pessoas portadoras de deficiência”. Entre outras providências, assegurou o direito à educação em todos os níveis e as modalidades de ensino, inclusive na educação profissional.

O ano de 1994 é um marco para as mudanças das práticas educacionais por conta da Declaração de Salamanca, que reforçou o compromisso com a educação inclusiva. A legislação brasileira acabou refletindo esse avanço na perspectiva da inclusão no ensino. O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aprofunda a pauta da educação inclusiva ao enfatizar a necessidade de professores do ensino regular terem formação adequada para o atendimento especializado, estando capacitados para a integração dos educandos nas salas comuns. Nessa linha, quatro princípios são encontrados na LDB: a democratização do ensino, a universalização, a acessibilidade e a flexibilidade (LIMA *et al.*, 2022).

Essa Lei Federal foi responsável por estabelecer diretrizes e bases da educação nacional sobre aspectos como formação de professores, currículos, além de métodos, técnicas e recursos destinados à educação especial. A norma também enfatiza que o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

A partir dos anos 2000, surgiram normativas mais direcionadas à implementação e à consolidação da educação inclusiva como campo de atuação, totalizando oito normativas. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi conceituada nesse período através da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ela foi apresentada como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotada de uma estrutura gramatical própria.

O Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, trouxe, em seu artigo 2º, a garantia de “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu o direito à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas da educação básica brasileira, através do atendimento educacional especializado (AEE). Regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o AEE destina-se à eliminação de barreiras e à plena participação de alunos com necessidades educacionais especiais por meio de uma mediação pedagógica, realizada prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM), voltada a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2020).

Ainda, o Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, estabeleceu, em seu artigo 1º, que a União “prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” a fim de ampliar a oferta do AEE aos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular”. Entre as normativas consultadas, o Decreto foi o primeiro a incluir “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, ao se referir ao público de destinação das ações.

De modo complementar, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, do Ministério da Educação, responsável por oferecer orientações para o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica, preconiza que a modalidade deve ser realizada no turno inverso da escolarização (ou contraturno).

No ano seguinte, o Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, responsável por

assegurar o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (art. 24). No contexto das normas federais brasileiras, o Decreto foi o primeiro ato normativo a substituir o termo “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”, aprovado após debate da Assembleia Geral da ONU de 2006, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Segundo o Decreto, com base na Convenção, pessoas com deficiência:

(...) são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 1º, BRASIL, 2009).

Mais tarde, a definição conceitual foi reiterada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015), como será apresentado adiante.

Entre 2010 e 2019, algumas normas voltadas à modalidade de ensino entraram em vigor, com finalidades como i) padronizar a compreensão do que se entendia como educação inclusiva; ii) detalhar os direitos do público-alvo; e iii) estabelecer parâmetros para a atuação dos profissionais envolvidos com a educação inclusiva. Entre as normas, o Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assumiu o papel de conceituar a Sala de Recursos Multifuncionais como um ambiente equipado com dispositivos, mobiliários e material didático e pedagógico que possibilita o Atendimento Educacional Especializado, responsável pela aplicação de um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Em 2014, a Lei Federal nº 13.005, responsável pelo lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE), abordou temas como i) o investimento público em educação inclusiva (art. 5º); ii) o sistema educacional inclusivo em todos os níveis (art. 8º); e iii) a oferta de AEE complementar e suplementar; além do iv) desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e de indicadores de avaliação da qualidade da educação inclusiva para a implementação de programas de formação destinados aos profissionais inseridos na modalidade.

Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015) incluiu, entre outras disposições gerais, uma definição de pessoa com deficiência, mencionado no Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O Estatuto aborda diversos conceitos, como acessibilidade, tecnologias assistivas, barreiras, pessoas com mobilidade reduzida e residências inclusivas. A acessibilidade, de acordo com o Estatuto, refere-se à condição da pessoa com deficiência de utilizar (com segurança e autonomia) espaços, mobiliários, edificações, transportes, informação e comunicação, bem como outros serviços, de uso público ou privado. O Capítulo IV também trata especificamente do direito à educação.

Entre 2020 a 2024, foram sancionadas algumas normas, entre decretos e leis, direcionadas aos serviços de inclusão e ao preenchimento de lacunas surgidas durante a consolidação normativa da modalidade de ensino, por meio de ações específicas.

Através do Decreto nº 10.502, em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Apesar da Política de 2020, revogada pelo Decreto nº 11.370, de 30 de setembro de 2023, ter sido destinada a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi possível identificar discontinuidades em comparação a Política de 2008 e de demais direcionamentos estabelecidos por normativas anteriores. Alguns pontos de discontinuidade consistiram na: i) reorganização das responsabilidades da família, do Estado e da iniciativa privada de ensino, reduzindo a responsabilidade do Estado na promoção da educação inclusiva em sistemas comuns de ensino (ROSA; LIMA, 2022, p. 18); ii) resgate de um modelo de educação especial desvinculado ao sistema de ensino regular, estimulando a formação de profissionais de educação para instituições

especializadas; além de iii) fundamentação da avaliação de aprendizagem em metas e objetivos padronizados por deficiência (ROSA; LIMA, 2022, p. 1). Já em 2023, a Lei Federal nº 14.533, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Digital (PNED), traz em seu artigo 3º, V, o incentivo à tecnologia assistiva, a fim de “promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Inicialmente, apesar do foco das normas ter se concentrado na garantia dos meios necessários para possibilitar a implementação da educação inclusiva, posteriormente, houve uma evolução das normas, visando superar os desafios encontrados durante a implementação e, assim, promover progressivamente uma educação mais inclusiva.

Em síntese, o percurso histórico traçado pelas normativas relacionadas ao campo da educação inclusiva reflete, com base no próprio texto das normas, um compromisso contínuo com as práticas inclusivas do sistema educacional brasileiro. As normativas analisadas tiveram como principais objetivos: i) assegurar o acesso à educação básica, incluindo o AEE e complementar; ii) estabelecer diretrizes relacionadas ao serviço voluntário, a fim de orientar a atuação do/a educador/a social voluntário/a; iii) promover a disseminação da Libras; iv) incentivar a inclusão digital; v) oferecer diretrizes para a implementação da educação física adaptada; vi) eliminar obstáculos na aprendizagem para o público-alvo da educação inclusiva; vii) prover orientações para a atuação e/ou a remuneração de outros profissionais envolvidos com a modalidade; viii) conscientizar sobre a importância da inclusão; e ix) orientar a organização de instalações escolares.

### **3.2. A Realidade da Educação Inclusiva no Brasil**

Para a realização de um mapeamento sobre como está estruturada a pauta de educação inclusiva nas unidades escolares brasileiras, o presente relatório traz informações do Censo Escolar de 2013 a 2022.

O Censo Escolar é uma pesquisa estatística educacional brasileira, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Realizada anualmente, a pesquisa abarca diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional de escolas públicas e privadas do país. Entre os seus dados, encontram-se algumas informações relacionadas à educação especial, como o número de escolas com educação especial em salas comuns e em salas especiais, o número de matrículas em salas comuns e em salas especiais e a existência de recursos de acessibilidade nas escolas.

O Censo Escolar emprega o termo educação especial para se referir a educação especial inclusiva (em classes comuns) e a educação especial exclusiva.

As informações do Censo Escolar permitem traçar um quadro progressivo da educação especial, possibilitando identificar demandas e necessidades existentes, como potenciais subsídios às políticas públicas voltadas à garantia das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para os fins desta pesquisa, foram considerados os dados do Censo Escolar referentes aos anos de 2013 a 2022, filtrando informações das escolas estaduais que possuíam uma ou mais matrículas de educação infantil e/ou ensino fundamental. Em seguida, foram excluídos institutos federais, colégios militares, escolas técnicas e escolas de ensino médio, por adotarem formatos educacionais que fogem do escopo da pesquisa. Para a exclusão dessas entidades, foram utilizadas expressões regulares para identificar casos em que o nome continha termos como: “militar”, “técnica” e “centro de ensino médio”. Destaca-se, portanto, que as análises apresentadas nesta seção do relatório englobam apenas o conjunto de unidades escolares sob responsabilidade dos estados.

### 3.2.1. Educação Inclusiva no Brasil a partir do Censo Escolar

A Tabela 1 traz informações sobre o quantitativo de escolas com educação especial (inclusiva e exclusiva) entre 2013 e 2022 no Brasil. O primeiro ponto a ser trazido é que, entre as escolas com educação especial, a maioria é apenas inclusiva. Há, também, no período analisado, o incremento no percentual de escolas que oferecem educação apenas inclusiva (em classe comum), passando de 97% em 2013 para 98,8% em 2022. Em 2022, o Censo Escolar registrou mais de 19 mil escolas de ensino infantil e/ou fundamental que possuíam educação especial no Brasil. Esse número, entretanto, foi menor do que os anos anteriores.

**Tabela 1** - Quantitativo de escolas com educação especial no Brasil (2013-2022)

Ano	Número de escolas com educação especial	% de escolas com educação especial inclusiva	% de escolas com educação especial inclusiva e exclusiva	% de escolas com educação especial exclusiva
2013	20.325	97,0	2,3	0,7
2014	20.157	97,3	2,0	0,6
2015	20.261	97,6	1,9	0,6
2016	20.054	97,7	1,7	0,6
2017	20.345	97,8	1,7	0,5
2018	20.646	98,3	1,3	0,4
2019	20.365	98,6	1,0	0,4
2020	20.118	98,7	0,9	0,5
2021	19.836	98,9	0,7	0,5
2022	19.560	98,8	0,7	0,4

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Para o ano de 2022, observa-se que nove estados da Federação possuem apenas escolas de educação especial apenas inclusiva (em classe comum) (Tabela 2). Entre as escolas com educação especial no Distrito Federal, aproximadamente 87% são escolas com educação especial inclusiva. Apesar desse percentual expressivo, o Distrito Federal é a unidade federativa com o menor percentual de escolas com educação especial apenas inclusiva. Como reflexo de ter o maior percentual de escolas com educação especial inclusiva e exclusiva simultaneamente (13,2%), é a unidade da Federação que apresenta um dos menores percentuais de escolas com educação apenas exclusiva (0,2%).

**Tabela 2** - Quantitativo de Escolas com educação especial por estado da Federação no ano de 2022

Estado	Número de escolas com educação especial	% de escolas com educação especial inclusiva	% de escolas com educação especial inclusiva e exclusiva	% de escolas com educação especial exclusiva
AC	315	100	0	0
AL	144	100	0	0
BA	253	100	0	0
ES	309	100	0	0
MS	307	100	0	0
PA	479	100	0	0
PI	186	100	0	0
RN	379	100	0	0
RR	184	100	0	0
SC	858	99,9	0,1	0
SP	4.569	99,8	0,1	0
PB	359	99,7	0	0,3
PR	1.787	99,7	0	0,3
AP	243	99,6	0	0,4
RO	245	99,6	0	0,4
AM	440	99,3	0	0,7
MG	2.995	99,3	0,2	0,5
MT	559	99,3	0	0,7
RS	1.904	98,9	0,5	0,6
GO	766	98,8	0,1	1,0
RJ	549	98,4	0,9	0,7
SE	236	97,9	1,7	0,4
MA	71	97,2	0	2,8
PE	435	94,0	5,7	0,2
CE	66	93,3	3,0	3,0
TO	345	91,9	0,3	7,8
<b>DF</b>	<b>577</b>	<b>86,7</b>	<b>13,2</b>	<b>0,2</b>

Fonte: Censo Escolar (2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

De acordo com os dados do Censo Escolar, as matrículas em educação especial se dividem em matrículas de educação especial em salas comuns (inclusiva) e matrículas de educação especial em salas exclusivas. Levando em consideração o número total de matrículas em educação especial (inclusiva e exclusiva) no Brasil, observa-se que esse valor tem aumentado ao longo dos anos de 2013 a 2022. O ano de 2022 apresentou o maior percentual de matrículas em educação especial, considerando o total de matrículas na educação básica (Tabela 3).

**Tabela 3** - Quantitativo de matrículas em educação especial no Brasil ao longo dos anos (2013-2022)

Ano	Número de matrículas em educação especial	% de matrículas
2013	212.308	1,5
2014	220.628	1,6
2015	225.631	1,8
2016	234.260	1,9
2017	259.871	2,2
2018	297.942	2,5
2019	304.194	2,7
2020	326.323	3,0
2021	337.649	3,2
2022	363.463	3,5

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Nota. O percentual foi calculado considerando o número total de matrículas na educação básica.

No ano de 2022, os estados que apresentaram os maiores percentuais de matrículas em educação especial foram: Tocantins, Acre e Goiás. O Distrito Federal foi o décimo quarto estado com o maior percentual de matrículas em educação especial, considerando o número total de matrículas na educação básica (Tabela 4).

**Tabela 4** - Matrículas em educação especial por estado da Federação em 2022

Estado	Número de matrículas na educação básica	Número de matrículas em educação especial	% de matrículas em educação especial
TO	113.469	7.679	6,8
AC	113.009	7.427	6,6
GO	366.702	18.483	5,0
ES	169.248	8.324	4,9
CE	27.564	1.317	4,8
RS	669.046	32.292	4,8
AL	77.609	3.537	4,6
RN	130.144	5.518	4,2
RO	141.987	5.904	4,2
MG	1.525.689	61.918	4,1
SC	442.605	17.830	4,0
PR	875.100	34.046	3,9
AP	98.387	3.606	3,7
DF	349.566	12.188	3,5
MT	317.251	11.113	3,5
PA	265.668	9.428	3,5
BA	197.059	6.475	3,3
MS	180.522	5.607	3,1
PE	234.581	6.882	2,9
PI	73.089	2.144	2,9
SE	121.627	3.439	2,8
PB	139.676	3.694	2,6
SP	3.147.674	78.598	2,5
RR	69.717	1.649	2,4
RJ	316.837	7.323	2,3
AM	295.540	6.334	2,1
MA	35.702	708	2,0

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

No ano de 2022, nove estados apresentaram apenas matrículas de educação especial em salas comuns (educação especial inclusiva). Tocantins tem o maior percentual de matrículas em salas exclusivas, com 30,5%. Já no Distrito Federal, das 12.188 matrículas em educação especial, 11.273 (92,5%) foram matrículas em salas comuns e 915 (7,5%) foram matrículas em salas exclusivas (Tabela 5).

**Tabela 5** - Tipos de matrículas em educação especial por estado da Federação em 2022

Estado	Número de matrículas da educação especial inclusiva	Número de matrículas da educação especial exclusiva	% de matrículas da educação especial inclusiva	% de matrículas da educação especial exclusiva
AC	7.427	0	100	0
AL	3.537	0	100	0
BA	6.475	0	100	0
ES	8.324	0	100	0
MS	5.607	0	100	0
PA	9.428	0	100	0
PI	2.144	0	100	0
RN	5.518	0	100	0
RR	1.649	0	100	0
SC	17.826	4	100	0
SP	78.580	18	100	0
PR	33.653	393	98,8	1,2
RO	5.832	72	98,8	1,2
PB	3.622	72	98,1	1,9
RJ	7.164	159	97,8	2,2
MG	60.094	1.824	97,1	2,9
MT	10.713	400	96,4	3,6
AP	3.465	141	96,1	3,9
AM	6.078	256	96,0	4,0
GO	17.749	734	96,0	4,0
RS	30.999	1.293	96,0	4,0
SE	3.190	249	92,8	7,2
DF	11.273	915	92,5	7,5
PE	6.345	537	92,2	7,8
MA	627	81	88,6	11,4
CE	1.076	241	81,7	18,3
TO	5.336	2.343	69,5	30,5

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Assim como o número de matrículas, o número de turmas de educação especial (inclusivas e exclusivas) no Brasil também foi crescendo durante os anos de 2013 a 2022, chegando a mais de 50% das turmas de educação básica no ano de 2022 (Tabela 6).

**Tabela 6** - Turmas em educação especial no Brasil ao longo dos anos (2013-2022)

Ano	Número de turmas de educação especial	% de turmas
2013	126.665	24,8
2014	132.449	27,2
2015	136.888	29,5
2016	142.721	31,6
2017	157.287	36,1
2018	176.303	41,0
2019	177.886	43,0
2020	186.647	46,8
2021	190.918	48,5
2022	202.333	51,5

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Nota. O percentual foi calculado considerando o número total de turmas na educação básica.

Os dados do Censo Escolar de 2022 mostraram que os estados do Espírito Santo, Alagoas, Rio Grande do Norte e Goiás apresentaram os maiores percentuais de turmas em educação especial (Tabela 7). Os dados demonstraram que aproximadamente 47% das turmas de educação básica do Distrito Federal são turmas de educação especial (inclusiva e exclusiva).

**Tabela 7** - Turmas em educação especial por estado da Federação em 2022

Estado	Número de turmas na educação básica	Número de turmas em educação especial	% de turmas em educação especial
ES	6.245	4.112	65,8
AL	2.460	1.589	64,6
RN	4.796	2.909	60,7
GO	12.859	7.794	60,6
AC	5.200	3.093	59,5
TO	5.435	3.198	58,8
SC	18.514	10.578	57,1
PR	32.466	18.196	56,0
RO	5.635	3.149	55,9
PA	9.565	5.194	54,3
RS	32.171	17.359	54,0
MS	6.141	3.246	52,9
MG	60.286	31.779	52,7
MT	12.924	6.747	52,2
SP	103.005	50.750	49,3
AP	4.298	2.073	48,2
BA	6.988	3.306	47,3
CE	1.283	605	47,2
DF	14.992	7.067	47,1
PE	8.118	3.711	45,7
SE	4.328	1.930	44,6
PI	2.696	1.164	43,2
RJ	11.207	4.818	43,0
PB	5.644	2.257	40,0
AM	10.551	4.125	39,1
RR	3.413	1.161	34,0
MA	1.528	423	27,7

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

O percentual de turmas em educação especial inclusiva no ano de 2022, por estado da Federação, variou entre 86,4% e 100%, com onze estados possuindo apenas turmas da educação especial inclusiva e com o Tocantins apresentando o maior percentual de turmas em sala exclusiva (13,6%). No Distrito Federal, aproximadamente 97% das turmas de educação especial são em salas comuns (educação especial inclusiva) (Tabela 8).

**Tabela 8** - Tipos de turmas em educação especial por estado da Federação em 2022

Estado	Número de turmas da educação especial inclusiva	Número de turmas da educação especial exclusiva	% de turmas da educação especial inclusiva	% de turmas da educação especial exclusiva
AC	3.093	0	100	0
AL	1.589	0	100	0
BA	3.306	0	100	0
ES	4.112	0	100	0
MS	3.246	0	100	0
PA	5.194	0	100	0
PI	1.164	0	100	0
RN	2.909	0	100	0
RR	1.161	0	100	0
SC	10.576	2	100	0
SP	50.741	9	100	0
AP	2.068	5	99,8	0,2
PR	18.128	68	99,6	0,4
RO	3.136	13	99,6	0,4
RJ	4.794	24	99,5	0,5
MT	6.706	41	99,4	0,6
MG	31.549	230	99,3	0,7
PB	2.242	15	99,3	0,7
AM	4.083	42	99,0	1,0
GO	7.707	87	98,9	1,1
RS	17.149	210	98,8	1,2
PE	3.656	55	98,5	1,5
SE	1.885	45	97,7	2,3
DF	6.848	219	96,9	3,1
MA	407	16	96,2	3,8
CE	571	34	94,4	5,6
TO	2.764	434	86,4	13,6

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Acompanhando o número de matrículas e de turmas, o número de docentes da educação especial também foi aumentando ao longo dos anos no Brasil, atingindo o percentual de 83,5% dos docentes da educação básica no ano de 2022 (Tabela 9).

**Tabela 9** - Docentes de educação especial no Brasil ao longo dos anos

Ano	Número de docentes de educação especial	% de docentes
2013	391.951	55,7
2014	408.896	58,9
2015	417.646	62,5
2016	424.340	64,5
2017	442.407	70,5
2018	481.485	75,4
2019	476.110	76,8
2020	469.611	80,5
2021	526.272	81,5
2022	515.911	83,5

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Nota. O percentual foi calculado considerando o número total de docentes na educação básica.

Os estados de Roraima, Amazonas, Distrito Federal e Manaus apresentaram os menores percentuais de docentes de educação especial entre os estados da Federação. No DF, 65% dos docentes da educação básica estão na educação especial (Tabela 10).

**Tabela 10** - Docentes de educação especial no 2022 por estado da Federação

Estado	Número de docentes na educação básica	Número de docentes de educação especial	% de docentes de educação especial
GO	15.408	14.606	94,8
ES	10.483	9.527	90,9
BA	7.869	7.110	90,4
AL	3.991	3.577	89,6
SC	30.024	26.843	89,4
MS	12.573	11.106	88,3
RN	6.529	5.705	87,4
TO	6.108	5.339	87,4
PR	62.805	53.856	85,8
PA	13.152	11.238	85,4
RJ	20.204	17.091	84,6
SP	187.012	158.003	84,5
MG	95.036	80.019	84,2
RS	42.141	34.937	82,9
MT	16.905	13.709	81,1
PE	9.859	7.936	80,5
SE	5.899	4.643	78,7
PB	7.777	6.063	78,0
RO	6.636	5.140	77,5
CE	1.918	1.475	76,9
PI	5.061	3.868	76,4
AC	5.424	4.137	76,3
AP	5.676	4.308	75,9
RR	4.074	2.818	69,2
AM	15.727	10.641	67,7
DF	16.775	10.839	64,6
MA	2.528	1.377	54,5

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

No ano de 2022, o Distrito Federal esteve entre os três estados com maior percentual de docentes em sala exclusiva (2,4%). O estado com maior percentual foi o Tocantins, com 8,5% (Tabela 11).

**Tabela 11** - Docentes em educação inclusiva e exclusiva no 2022 por estado da Federação

Estado	Número de docentes da educação especial inclusiva	Número de docentes da educação especial exclusiva	% de docentes da educação especial inclusiva	% de docentes da educação especial exclusiva
AC	4.137	0	100	0
AL	3.577	0	100	0
BA	7.110	0	100	0
ES	9.527	0	100	0
MS	11.106	0	100	0
PA	11.238	0	100	0
PI	3.868	0	100	0
RN	5.705	0	100	0
RR	2.818	0	100	0
SC	26.838	7	100	0
SP	157.996	29	100	0
RJ	17.070	29	99,9	0,2
PR	53.739	117	99,8	0,2
AP	4.297	11	99,7	0,3
MT	13.664	45	99,7	0,3
RO	5.126	14	99,7	0,3
PB	6.040	23	99,6	0,4
AM	10.593	48	99,5	0,5
MG	79.655	377	99,5	0,5
RS	34.768	188	99,5	0,5
GO	14.522	85	99,4	0,6
PE	7.888	54	99,4	0,7
SE	4.599	53	99,1	1,1
MA	1.357	20	98,5	1,5
DF	10.605	264	97,8	2,4
CE	1.428	47	96,8	3,2
TO	4.884	455	91,5	8,5

Fonte: Censo Escolar (2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Seguindo as diretrizes mais recentes acerca da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, os dados mostram que a educação especial tem avançado para uma perspectiva inclusiva que integre os alunos em salas comuns. De modo geral, os resultados demonstraram que as escolas de educação especial na modalidade exclusiva representam um percentual baixo entre as escolas com educação especial em todos os estados brasileiros. Esse mesmo perfil já vinha sendo observado no período de 1998 a 2006, ao registrar um aumento de 640% no ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular no Brasil (BRASIL, 2008).

Diante desses percentuais, a seguir, será apresentado um panorama nacional da oferta de serviços públicos alinhados à educação especial na modalidade da educação inclusiva, a fim de evidenciar ações, programas e/ou projetos de iniciativa governamental

destinados a apoiar a ampliação da oferta dos serviços direcionados a essa modalidade de ensino e de atuação profissional.

### **3.3. A oferta da Educação Inclusiva: um panorama nacional de iniciativas**

No Brasil, é possível identificar que, inicialmente, a educação das pessoas com necessidades especiais apresentava um caráter predominantemente assistencialista, sendo disponibilizado, sobretudo, por instituições filantrópicas (GLAT; FERREIRA, 2003). Entretanto, conforme evidenciado pelo histórico de normativas acima, os avanços jurídicos no campo de atuação proporcionaram o desenvolvimento de iniciativas estatais na oferta de serviços.

A fim de identificar o diálogo entre a garantia de direitos através da criação de instrumentos jurídicos e o desenvolvimento de políticas públicas via iniciativas governamentais, o estudo realizou uma busca por ações, programas e/ou projetos voltados à educação inclusiva em todos os 26 estados brasileiros, em suas respectivas capitais, e no Distrito Federal. As informações foram coletadas em plataformas governamentais das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como nos portais oficiais das assembleias legislativas e das câmaras municipais. No intuito de realizar uma busca mais ampla, foram adotados os seguintes critérios: ações, programas ou projetos de educação inclusiva (1) realizados através da execução direta e indireta pelos órgãos do poder executivo e legislativo estadual e municipal; (2) isolados e pontuais; (3) em andamento e já finalizados; e (4) sem limitação de ano de ocorrência.

Após a busca inicial em fontes oficiais dos governos estaduais e de suas capitais, conduziu-se uma pesquisa exploratória em sites de busca para identificar ações, programas e/ou projetos voltados à educação inclusiva que obtiveram destaque na mídia, realizados em qualquer município brasileiro durante os anos de 2022 e 2023. O objetivo do segundo levantamento consistiu na localização de trabalhos em educação inclusiva ainda não documentados pelas secretarias estaduais e municipais de educação previamente consultadas. Entre os municípios identificados pela segunda busca como executores de atividades educacionais inclusivas, estão: Brumado (BA), Candeias (BA), Aratuba (CE), Horizonte (CE), Belo Horizonte (MG), Lima Duarte (MG), Contagem (MG), Blumenau (SC) Caieiras (SP), Ribeirão Preto (SP) São Paulo (SP), Palmas (TO) e Sooretama (ES).

#### **3.3.1. Ações, programas, projetos e seus objetivos**

Foram identificadas 180 iniciativas classificadas pelas próprias fontes de busca como de educação inclusiva. Os objetivos das iniciativas abrangem linhas de ação como: i) promoção da formação dos estudantes; ii) formação de professores, educadores/as sociais e equipe pedagógica; iii) adaptação de práticas esportivas; iv) acessibilidade na escola; v) orientação aos pais; vi) sensibilização e orientação à comunidade escolar e em geral; vii) ensino de Libras; viii) desenvolvimento de material pedagógico adaptado; ix) formação sobre tecnologias assistivas; x) prevenção e combate ao capacitismo; xi) identificação de necessidades educacionais especiais; e xii) inclusão da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) nas escolas.

A seguir, serão apresentadas algumas das iniciativas localizadas a fim de evidenciar a diversidade de ações promovidas no contexto da educação inclusiva no Brasil. Optou-se por apresentar nesta sessão iniciativas que abarcam ou abarcavam: i) diferentes públicos, ii) uma variedade de estratégias, iii) atuação em diversos níveis do setor (atividades meio e fim), e iv) diversos tipos de necessidades educacionais especiais.

### 3.3.2. Resultados

As 180 iniciativas de educação inclusiva identificadas foram direcionadas a um público-alvo amplo. Entre essas, 40 foram direcionadas a membros da equipe pedagógica em sua totalidade, composta por professores, psicólogos, gestores, educadores, auxiliares e monitores. Apenas uma iniciativa teve como foco exclusivo os gestores, como diretores e coordenadores escolares.

Um total de 48 iniciativas envolveu simultaneamente, como público-alvo, a equipe pedagógica, o corpo discente e os familiares, abrangendo, assim, toda a comunidade escolar. Entre os objetivos dessas iniciativas, estavam: i) sensibilizar e fomentar discussões em benefício de alunos com necessidades educacionais especiais (Alagoas); ii) promover a aprendizagem de libras pela comunidade escolar não-surda (Alagoas); iii) fomentar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais por meio de práticas esportivas seguras e inclusivas (Bahia, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro); iv) criar uma cartilha apresentando recursos de aprimoramento da prática educacional inclusiva (Ceará); v) fortalecer vínculos familiares (Santa Catarina); e vi) aproximar pais e/ou responsáveis da escola e apresentá-los os trabalhos desenvolvidos, além de mostrá-los a importância da sala de recursos (Amazonas).

Profissionais que compõem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como professores, educadores/as sociais, monitores e auxiliares, foram alvo de 37 iniciativas. As ações objetivavam: i) manter a constância de atividades escolares com os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais durante a pandemia de covid-19 (Sergipe); ii) guiar profissionais das salas de recurso a trabalhar utilizando tecnologias assistivas (Alagoas); iii) viabilizar diálogos entre profissionais acerca da educação especial na perspectiva inclusiva utilizando experiências empíricas (Pernambuco); iv) apresentar ideais de recursos de aprimoramento da prática educacional inclusiva (Ceará, Piauí e Espírito Santo) v) garantir a inclusão social do aluno surdo a partir das turmas de AEE (Piauí, São Paulo, Pará e Rondônia); e vi) apoiar ações de profissionais da educação que atendem alunos com necessidades educacionais especiais no contraturno escolar (Piauí).

Entre as diversas iniciativas sobre educação inclusiva, haviam ações de formação voltada às equipes pedagógicas. As capacitações abrangeram tópicos variados, incluindo treinamento em: i) Libras (Bahia, Sergipe, Piauí, Maranhão, São Paulo, Espírito Santo, Acre); ii) Braille (Alagoas, Maranhão e Espírito Santo); iii) educação inclusiva de forma geral (Alagoas, Maranhão, São Paulo, Espírito Santo); iv) tecnologia assistiva (Alagoas e Sergipe); e v) elaboração de material didático inclusivo (Bahia, Espírito Santo). Temas mais amplos, relacionados à sensibilização sobre inclusão e diversidade, também foram contemplados, assim como a discussão sobre os direitos dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os desafios enfrentados por eles.

Não foram identificadas ações de capacitação para funcionários de apoio – como profissionais da limpeza, da segurança e dos serviços de alimentação –, que, por ter contato direto com alunos com necessidades educacionais especiais, justificaria o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade. Além da comunidade escolar, foram identificadas três ações direcionadas à população em geral.

Após a apresentação deste panorama, no tópico a seguir, o foco será direcionado ao contexto do Distrito Federal. Inicialmente, serão apresentadas informações sobre a organização da educação no Distrito Federal a partir dos dados administrativos do Censo Escolar. Na sequência, serão pontuados normativos e ações que foram criadas no Distrito Federal. Por ser objeto de análise do presente relatório, o Programa Educador Social Voluntário será trazido de modo detalhado.

## 4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL

A Rede de Ensino público do Distrito Federal se organiza em 14 Regionais de Ensino (RE),<sup>4</sup> composta pela distribuição de escolas públicas e conveniadas, sob responsabilidade institucional de ampliação e universalização do atendimento, preconizada pela Lei Distrital nº 6.036, de 21 de dezembro de 2017, responsável por instituir o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Distrito Federal. Todas as instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal devem ser inclusivas. Ou seja, suficientemente aptas a receberem alunos com necessidades educacionais especiais, ao oferecer um planejamento educacional – em todas as suas dimensões, pedagógica, curricular, do ensino e administrativa – reajustável a todas as necessidades previamente identificadas. Diante dessa ampla expectativa de oferta, neste tópico será abordado a oferta de serviços públicos do campo através da exposição de dados secundários do Distrito Federal no Censo educacional e o funcionamento das políticas públicas de inclusão empreendidas pelo GDF.

### 4.1. Educação Inclusiva no Distrito Federal a partir do Censo Escolar

O Distrito Federal, segundo dados do Censo Escolar, em 2022, possui 577 escolas de ensino infantil e/ou fundamental com educação especial. Entre essas, 500 escolas apresentam apenas educação especial inclusiva (em sala comum), 76 com educação especial inclusiva e exclusiva e uma escola com educação especial exclusiva.

Na Tabela 12, é possível verificar que o número de escolas com educação especial somente em sala exclusiva foi diminuindo entre os anos de 2013 e 2022, ao passo que as escolas com educação especial apenas em sala comum (inclusiva) foram aumentando durante o mesmo período.

**Tabela 12** - Tipos de escolas de educação especial no Distrito Federal ao longo dos anos (2013-2022)

Ano	Número de escolas com educação especial inclusiva	Número de escolas com educação especial exclusiva	Número de escolas com educação especial inclusiva e exclusiva	Total de escolas com educação especial
2013	382	11	177	570
2014	376	13	184	573
2015	371	13	185	569
2016	373	9	187	569
2017	374	9	189	572
2018	419	4	149	572
2019	496	2	80	578
2020	492	3	78	573
2021	503	2	69	574
2022	500	1	76	577

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

<sup>4</sup> As regionais de ensino distritais correspondem a 14 entre as 35 regiões administrativas do DF, a saber: Brazlândia; Ceilândia; Gama; Guará; Núcleo Bandeirante; Paranoá; Planaltina; Plano Piloto; Recanto das Emas; Samambaia; Santa Maria; São Sebastião; Sobradinho e Taguatinga.

O Censo Escolar fornece um código de identificação para cada escola. No site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é possível encontrar os dados das escolas, incluindo o nome, o código de identificação e a Coordenação Regional de Ensino à qual está abrangida. Para os dados do Distrito Federal, foi incluída a variável da Coordenação da Regional de Ensino, por meio do cruzamento do código da escola.

Os dados do Censo Escolar de 2022 mostram que as regionais de ensino de Ceilândia e Plano Piloto foram as que apresentaram o maior número de escolas com educação especial no Distrito Federal. Além disso, Ceilândia e Samambaia foram as regionais com os maiores números de escolas de educação especial inclusiva e exclusiva, possuindo salas comuns e exclusivas simultaneamente (Tabela 13).

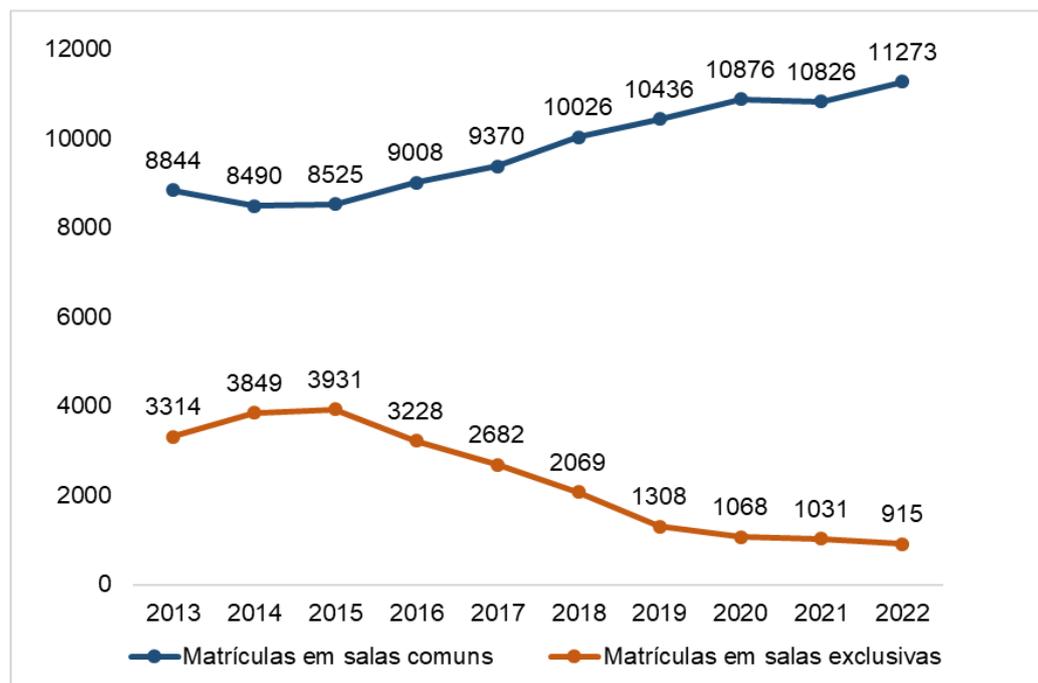
**Tabela 13** - Tipos de escolas de educação especial no Distrito Federal por regional de ensino no ano de 2022

Regional de Ensino	Número de escolas com educação especial inclusiva	Número de escolas com educação especial exclusiva	Número de escolas com educação especial inclusiva e exclusiva	Total de escolas com educação especial
Ceilândia	68	0	14	82
Plano Piloto	76	1	4	81
Planaltina	51	0	7	58
Taguatinga	49	0	5	54
Gama	38	0	6	44
Sobradinho	35	0	5	40
Samambaia	24	0	12	36
Paranoá	25	0	6	31
Núcleo Bandeirante	28	0	0	28
Recanto das Emas	18	0	8	26
Brazlândia	22	0	3	25
Santa Maria	24	0	1	25
Guará	22	0	2	24
São Sebastião	20	0	3	23

Fonte: Censo Escolar (2022)

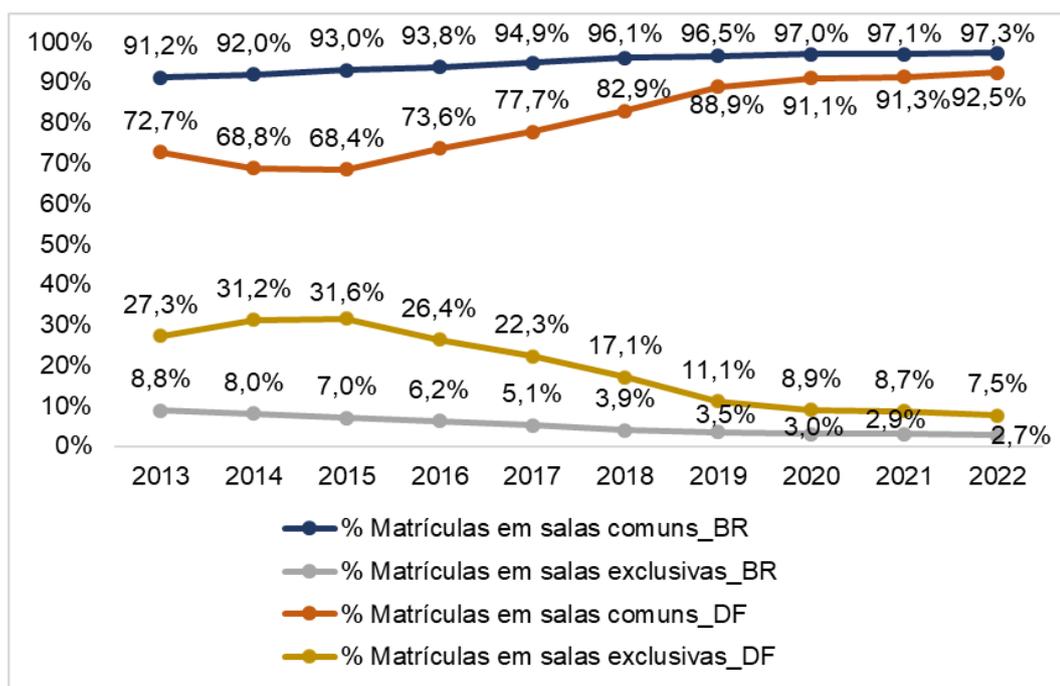
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Segundo dados do Censo Escolar, entre 2013 e 2022, o número de matrículas da educação especial inclusiva (em salas comuns) no Distrito Federal aumentou, ao passo que as matrículas em salas exclusivas foram reduzindo nesse período (Figura 1). O mesmo padrão é encontrado no Brasil como um todo (Figura 2).

**Figura 1** - Número de matrículas de educação especial no Distrito Federal por ano (2013-2022)

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Na Figura 2, observa-se que o percentual de matrículas na educação especial inclusiva no Brasil aumentou entre 2013 e 2019, enquanto o percentual de matrículas na educação especial exclusiva foi diminuindo. O Distrito Federal apresentou maior queda no número de matrículas em salas exclusivas durante o período de 2016 a 2019. Ainda assim, verificou-se que o percentual de matrículas em salas exclusivas no Distrito Federal é maior do que o percentual nacional.

**Figura 2** - Percentual de matrículas de educação especial no Brasil e no Distrito Federal (2013-2022)

Fonte: Censo Escolar (2013-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Considerando as matrículas da educação especial no ano de 2022, verificou-se que a Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante é a única com 100% das matrículas na educação especial inclusiva. Plano Piloto (97,2%), Sobradinho (97,0%) e Brazlândia (96,6%) são as próximas regionais de ensino com os maiores percentuais de matrículas na educação especial inclusiva do Distrito Federal (Tabela 14).

**Tabela 14** - Quantitativo de matrículas de educação especial no Distrito Federal por regional de ensino em 2022

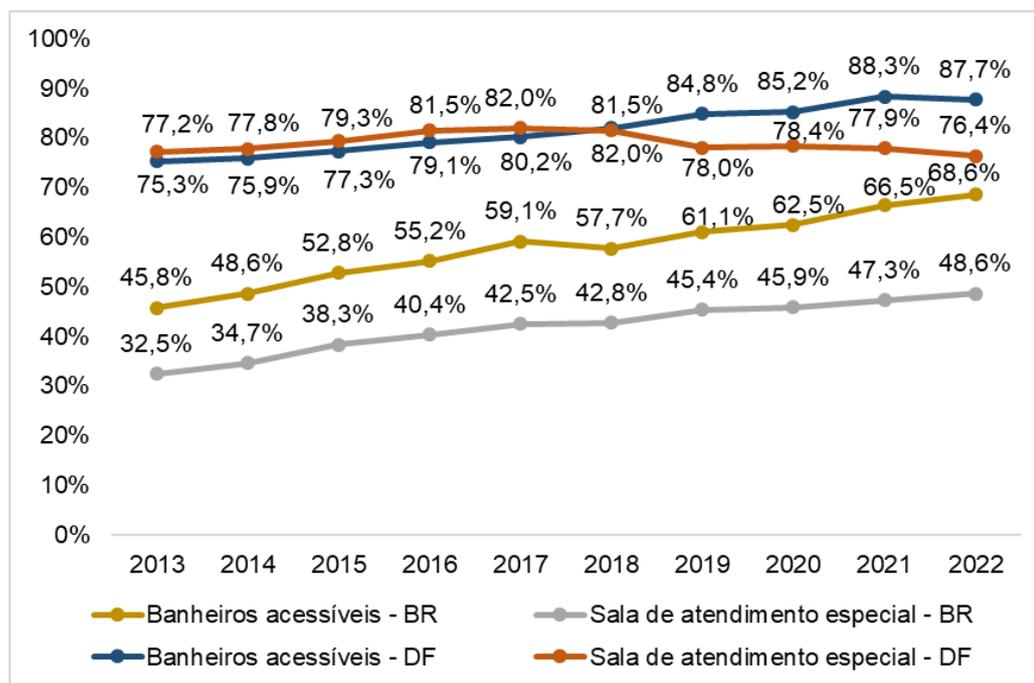
Regional de Ensino	Matrículas da educação especial inclusiva	Matrículas da educação especial exclusiva	Total	% de matrículas da educação inclusiva
Núcleo Bandeirante	595	0	595	100
Plano Piloto	1.080	31	1.111	97,2
Sobradinho	689	21	710	97,0
Brazlândia	397	14	411	96,6
Gama	778	48	826	94,2
Guará	565	45	610	92,6
Santa Maria	803	65	868	92,5
São Sebastião	464	43	507	91,5
Taguatinga	1.135	106	1.241	91,5
Ceilândia	1.823	178	2.001	91,1
Recanto das Emas	607	67	674	90,1
Planaltina	975	110	1.085	89,9
Samambaia	707	84	791	89,4
Paranoá	655	103	758	86,4

Fonte: Censo Escolar (2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

A partir dos dados do Censo Escolar, também foi possível identificar aspectos relacionados à dependência física e aos recursos de acessibilidade das escolas com educação especial no Distrito Federal. A Figura 3 mostra que, no contexto nacional, o percentual de escolas de educação especial com banheiros acessíveis e com sala de atendimento especial aumentou no período de 2013 a 2022. A sala de atendimento especial, segundo o Censo Escolar, refere-se à sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado.

Já no Distrito Federal, o percentual de escolas com salas de atendimento passou a diminuir desde 2018, chegando ao percentual de 76% no ano de 2022. Observou-se, também, que os percentuais de escolas com banheiros acessíveis no Distrito Federal ao longo dos anos foram maiores do que os percentuais nacionais (Figura 3).

**Figura 3 -** Percentual de escolas de educação especial com dependências físicas acessíveis (2013-2022)

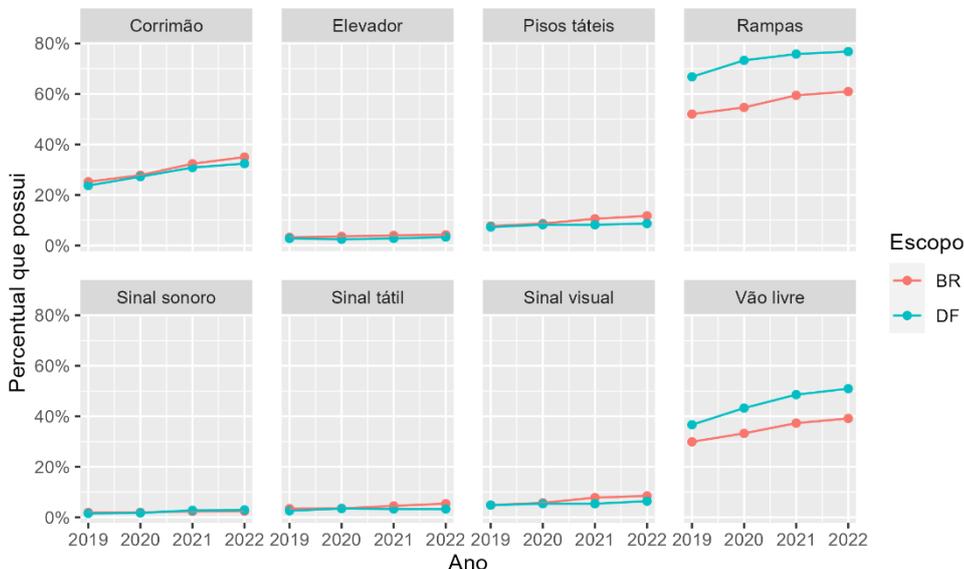


Fonte: Censo Escolar (2013-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

A Figura 4 apresenta o percentual de escolas com recursos de acessibilidade no Brasil e no Distrito Federal no período de 2019 a 2022. O Censo passa a apresentar dados sobre esses recursos de acessibilidade das escolas a partir de 2019. Por isso, as informações referentes a essas variáveis se restringem aos anos de 2019 a 2022.

Os percentuais de escolas com elevadores, pisos táteis, sinal sonoro, sinal visual e sinal tátil ainda são muito baixos no Distrito Federal e no Brasil como um todo. Nota-se que os percentuais de escolas com rampas, vão livre e corrimão aumentaram no período de 2019 a 2022, tanto no Distrito Federal como no Brasil.

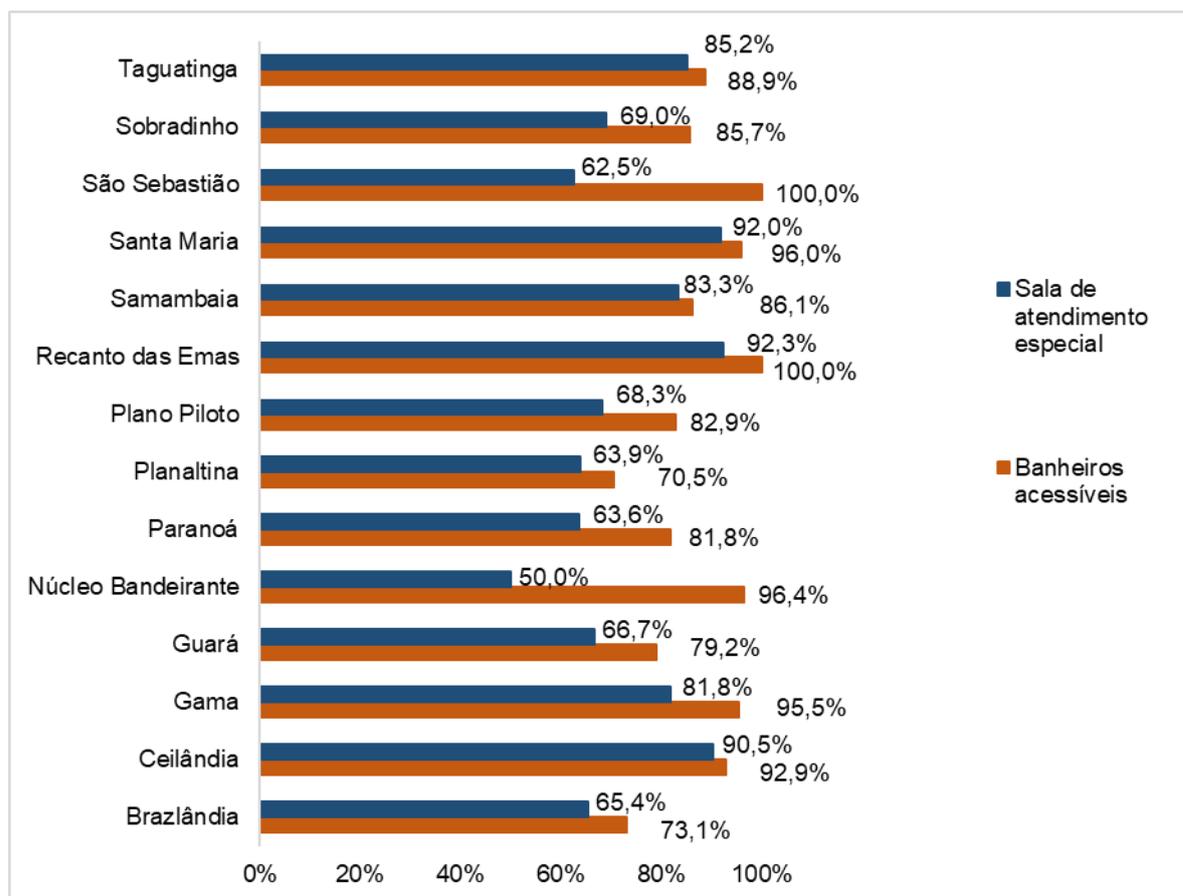
**Figura 4 -** Percentual de escolas de educação especial com recursos de acessibilidade (2019-2022)



Fonte: Censo Escolar (2019-2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

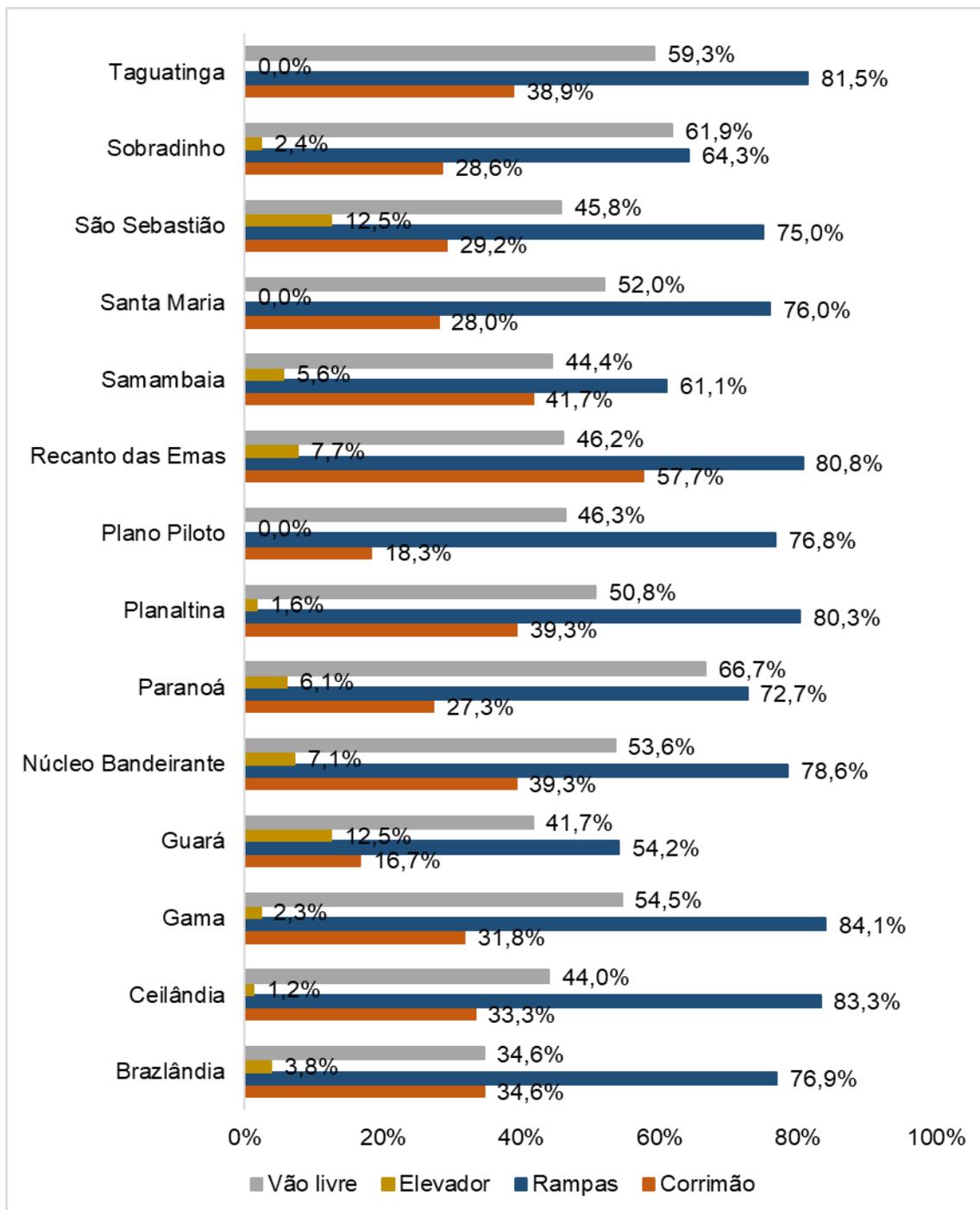
Considerando apenas os dados do Censo Escolar de 2022, entre as regionais de ensino do Distrito Federal, São Sebastião e Recanto das Emas foram as únicas com 100% das escolas de educação especial tendo banheiros acessíveis adequados ao uso de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Já as regionais de ensino de Ceilândia (93%), Santa Maria (92%) e Recanto das Emas (92%) apresentaram o maior percentual de escolas com sala de atendimento especial (Figura 5).

**Figura 5** - Percentual de escolas com educação especial com dependências físicas acessíveis em 2022



Fonte: Censo Escolar (2022)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

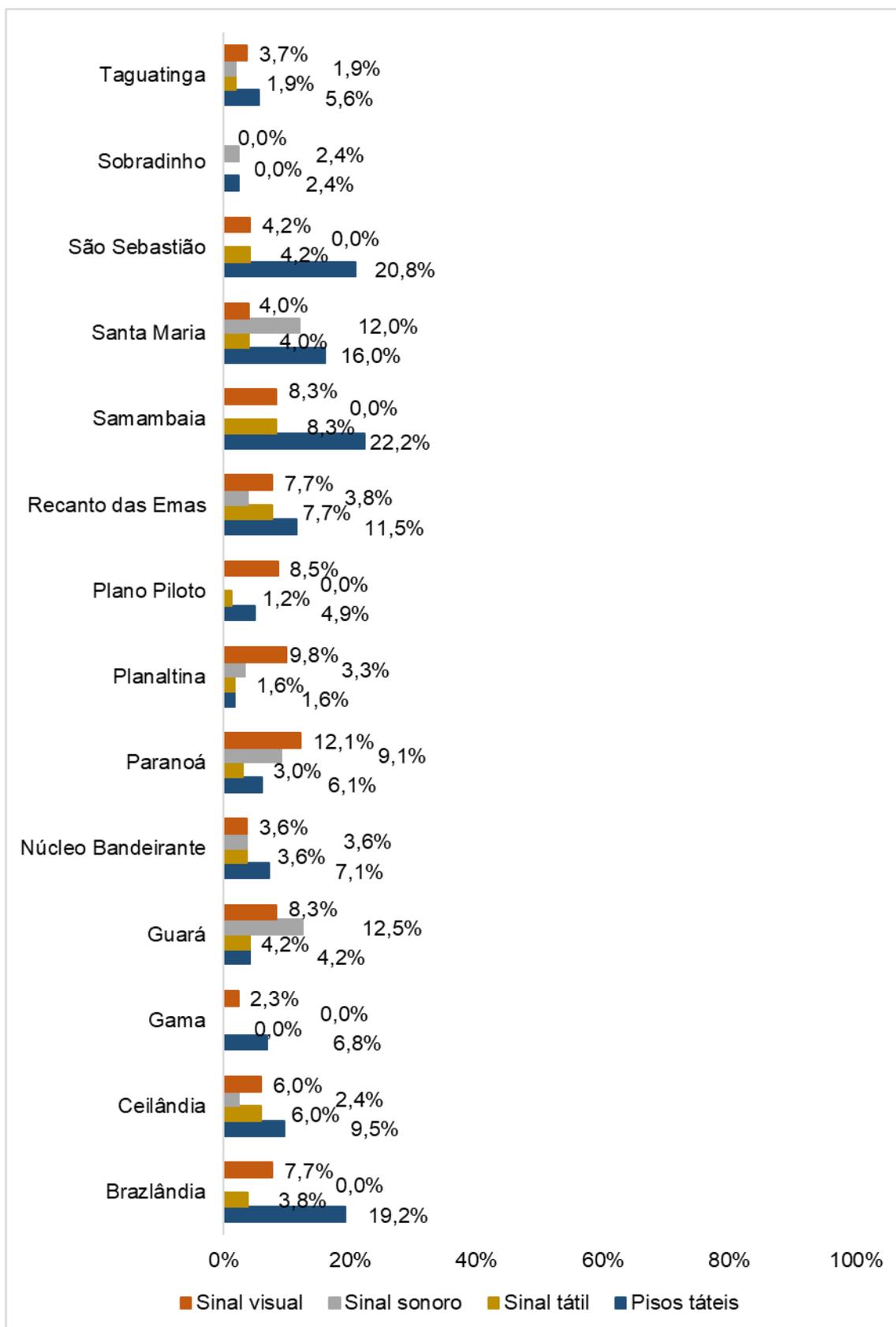
Quanto aos recursos de acessibilidade, constatou-se que a rampa foi o recurso mais frequentemente encontrado nas escolas das 14 regionais de ensino do Distrito Federal. Além disso, verificou-se que praticamente todas as regionais possuem percentuais muito baixos de escolas com elevadores, variando de 0% a 12,5% (Figura 6).

**Figura 6** - Percentual de escolas com educação especial com corrimão, rampas, elevadores e vão livre em 2022

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Todas as 14 regionais de ensino também apresentam percentuais muito baixos (abaixo de 25%) de escolas com sinal sonoro, sinal tátil e sinal visual. As regionais de Samambaia (22,2%), São Sebastião (20,8%), Brazlândia (19,2%) e Santa Maria (16%) apresentam os maiores percentuais de escolas com pisos táteis (Figura 7).

**Figura 7** - Percentual de escolas com educação especial com recursos de acessibilidade em 2022

Fonte: Censo Escolar (2022)

Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Por meio da análise dos dados, foi possível constatar que em 2022, o Distrito Federal parecia estar ainda em um estado de transição para uma maior inclusão, possuindo o maior percentual de escolas que ofereciam tanto educação especial inclusiva (em salas comuns) e exclusiva. Além disso, observou-se que o número de escolas com educação especial apenas inclusiva aumentou ao longo dos anos de 2013 a 2022, evidenciando que o Distrito Federal realmente tem avançado para uma educação especial estritamente inclusiva.

Esses avanços podem ser constatados, também, em relação às dependências físicas e aos recursos de acessibilidade das escolas do Distrito Federal. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica ressaltam a importância da garantia da acessibilidade, por meio de recursos como elevadores, rampas, vão livre e pisos táteis (BRASIL, 2001). No âmbito do Distrito Federal, um estudo de 2003 identificou que entre 13 escolas de educação exclusiva e 57 escolas de educação inclusiva, apenas seis ofereciam acesso físico para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (GLAT; FERREIRA, 2003). Em contraste, os dados do Censo Escolar mostraram que os percentuais de escolas com rampas, vão livres e corrimão aumentaram no período de 2019 a 2022, tanto no Distrito Federal como no Brasil. Apesar dos avanços, ainda é possível constatar percentuais abaixo de 25% de escolas com sinal sonoro, sinal tátil e sinal visual no Distrito Federal, evidenciando, assim, uma série de demandas básicas a serem atendidas para que as escolas possuam estrutura adequada com vistas à inclusão escolar.

## 4.2. Projetos e iniciativas distritais

Este tópico tem por objetivo mapear marcos legais relacionados ao campo da educação inclusiva no contexto Distrito Federal.

Em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica do Distrito Federal, cujo art. 221, XIV (atualmente revogado), foi destinado a assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede pública de ensino ou em entidades conveniadas.

Dez anos mais tarde, a Lei Distrital nº 3.218, de 5 de novembro de 2003, estabeleceu o modelo de educação inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, autorizando a manutenção de escolas especiais em escolas do ensino regular para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável.

Foram editadas, também, normativas sobre profissionais da educação responsáveis pelo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei Distrital nº 5.106, de 3 de maio de 2013, referiu-se à gratificação de atividades de ensino especial aos servidores que atuam em instituições educacionais, ou como monitores de gestão educacional que atendem estudantes com deficiência. Por sua vez, a Portaria Distrital nº 369, de 8 de novembro de 2018, referiu-se ao cargo de monitor escolar, com orientações sobre a distribuição e a carga horária dos servidores.

Em 2014, entrou em vigor uma emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal destinada à garantia do atendimento educacional especializado, em todos os níveis, às pessoas com superdotação e com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, inclusive com preparação para o mercado de trabalho (art. 232).

Destacam-se, também, as orientações trazidas pela Lei Distrital nº 5.589, de 23 de dezembro de 2015, sobre educação física adaptada, com foco em conscientização, atendimento específico com ações intersetoriais, capacitação do corpo docente sobre inclusão social, adequação dos espaços físicos da escola, revisão dos processos de avaliação e garantia de intérpretes de Libras. Já a Lei Distrital nº 5.714, de 22 de setembro de 2016,

trouxo orientações sobre a conscientização e a promoção da educação inclusiva, buscando combater discriminações e promover a diversidade. O Decreto Distrital nº 45.038, de 5 de outubro de 2023, por sua vez, apresenta diretrizes para condições de acessibilidade das escolas (arts. 13, 18 e 21).

Além das iniciativas jurídico-legislativas evidenciadas acima, no Distrito Federal, foram identificadas quatro ações governamentais no campo de atuação da educação inclusiva em portais eletrônicos oficiais do governo distrital. A busca por iniciativas se limitou a ações reconhecidas oficialmente pelos órgãos governamentais responsáveis pela modalidade no contexto distrital. Assim, além da organização de uma sessão de cinema inclusiva (2022) e da realização de um simpósio sobre Tecnologias Assistivas (2019), no Distrito Federal, a SEEDF promoveu a iniciativa "Educação Inclusiva para Surdos" (2018), com o objetivo de fomentar a oralização de pessoas surdas. Contudo, a ação se limitou a incentivar a comunicação oral e apresentações de danças, ocorrendo exclusivamente com estudantes da educação especial em um centro de audição e linguagem.

O Quadro 1 traz a caracterização das ações formalmente documentadas pelo Governo do Distrito Federal.

**Quadro 1** - Ações governamentais em educação inclusiva no Distrito Federal

Ação/Programa/Projeto	Objetivo	Público-alvo	Ambiente de execução	Temas trabalhados
Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (2023)	Oferecer informações e conscientização voltadas ao fortalecimento da política da educação inclusiva	Comunidade escolar	Diversos ambientes de diversas escolas	Conscientização sobre inclusão
Educação inclusiva para Surdos (2018)	Promover a oralização dos estudantes surdos para desenvolver opções de comunicação, além da Libras	Estudantes Surdos	Sala de aula	Oralização de estudantes Surdos
Sessão de cinema inclusiva (2022)	Promover acessibilidade nos ambientes de cultura, lazer e entretenimento	Comunidade escolar	Quadra esportiva	Lazer e cinema
I Simpósio Pedagógico – Mãos dadas pela Educação Especializada ao Longo da Vida: conteúdos funcionais e tecnologias assistivas (2019)	Promover debates sobre educação especializada	Educadores, professores, coordenadores e profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal	Clube Naval de Brasília	Tecnologias assistivas e inclusão

Fonte: DIPOS/IPEDF Codeplan

Além das ações distritais em educação inclusiva citadas anteriormente, foi criado em 2014 o Programa Educador Social Voluntário. Pela centralidade que esse programa tem para a pesquisa, ele será tratado com mais detalhes na próxima seção.

### 4.3. O papel do/a educador/a social voluntário/a na educação inclusiva

Regido pelas leis distritais que tratam do serviço voluntário no Distrito Federal (Lei Distrital nº 3.506, de 20 de dezembro de 2004; Decreto Distrital nº 37.010 de 23 de dezembro de 2015 e Decreto Distrital nº 39.734, de 26 de março de 2019), a figura do/a educador/a social surge pela primeira vez em 2013, com o Programa Jovem Educador. O foco era atuação no ensino integral e laboratórios de informática.

Em 2014, houve um redesenho do programa com a Portaria Distrital nº 43, de 27 de fevereiro de 2014, ocasião em que foi adotada a nomenclatura vigente atualmente: educador social voluntário (ESV). A portaria trouxe como atribuições dos/as ESVs: "(...) dar suporte às atividades de Educação Integral nas Unidades Escolares que desenvolvem atividades de Educação em Tempo Integral, no período de 10 de março de 2014 a 05 de dezembro de 2014" (DISTRITO FEDERAL, 2014). A portaria destaca, ainda, que o programa não gera vínculo empregatício ou obrigações de natureza trabalhistas e/ou previdenciárias. A natureza do vínculo permaneceu inalterada nas portarias subsequentes.

Sobre as atribuições do voluntariado, a portaria dispõe, entre outros aspectos, os critérios de seleção dos candidatos e a definição de um Supervisor Pedagógico da Unidade Escolar como agente responsável pela orientação e supervisão do/a ESV.

À época, apesar da ausência de registro do quantitativo de vagas a serem disponibilizadas para o exercício do voluntariado, devido à demanda por uma reserva orçamentária e financeira de cada Coordenação Regional de Ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014), o programa já estabelecia alguns direcionamentos aplicados aos critérios de distribuição da pontuação entre os candidatos, como é o caso da preferência pelos universitários "com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades" (ibidem).

A menção da atuação na educação especial aparece a partir da Portaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nº 24, de 27 de fevereiro de 2015, que inclui, como finalidade do programa, o suporte ao atendimento educacional especializado nas Unidades Escolares comuns da educação básica e nos Centros de Ensino Especial.

A partir da Portaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nº 22, de 2 de fevereiro de 2018, há uma alteração da redação na finalidade do programa que passa a incluir, além do suporte às atividades de educação integral nas Unidades Escolares do Distrito Federal,

[o] suporte aos estudantes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD/TEA para o atendimento das suas habilidades adaptativas (alimentação, locomoção e higienização) e especificidades na área da Educação Especial, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O termo "estudantes com necessidades educacionais especiais" aparece a partir da Portaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nº 13, de 24 de janeiro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Nessa portaria, é incluído, também, o suporte aos estudantes e/ou indígenas não falantes de Língua Portuguesa.

Em 2020, foi acrescentado nessa Portaria um artigo que veda a atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as em atividades administrativas, as não previstas na portaria e as de atendimento exclusivo para estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa vedação esteve presente em todas as portarias subsequentes.

Com base no conjunto das portarias distritais responsáveis pela abertura do processo de candidatura dos/as voluntários/as, os/as ESVs são responsáveis por auxiliar os demais profissionais de ensino durante a execução das atividades didáticas, oferecendo apoio contínuo e integral durante todas as atividades de inclusão, junto aos demais colegas de classe e de toda a comunidade escolar, envolvendo diretoria, professores, sala de recursos, monitores e familiares. O seu papel é atuar diretamente na rotina escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir a qualidade de sua permanência e adaptação através de atividades responsivas às necessidades de caráter pedagógico, social, cultural e recreativo, junto às equipes de ensino e à comunidade, visando melhorar as condições de vida desses alunos no contexto escolar (MEZZARROBA, 2008).

Segundo o texto da Portaria nº 28, de 12 de janeiro de 2024, os/as ESVs atuam, mais especificamente, em atividades diárias e pertencentes ao contexto escolar do aluno, como: i) refeições; ii) higiene pessoal; iii) banho e troca de fraldas; iv) locomoção nas atividades realizadas na unidade escolar e/ou em atividades extraclasse; v) em atividades recreativas; vi) ajudá-los a se sentarem/levantarem; vii) na organização dos materiais escolares; viii) nas atividades em sala de aula e extraclasse que necessitem de habilidades relativas à atenção, à participação e à interação; ix) em episódios de alterações no comportamento; e x) durante a interação social dos estudantes com seus pares e demais membros da comunidade escolar, entre outras atividades, sejam individuais ou coletivas.

Diante da versatilidade das atribuições exigidas, os/as ESVs devem ser inicialmente sensibilizados e instigados a conhecer as limitações e potencialidades dos estudantes com os quais trabalham, a fim de desenvolver estratégias educacionais junto com toda a equipe escolar como um modo de possibilitar a participação efetiva do educando (GIEHL, 2011).

#### 4.3.1. Critérios de seleção do Programa ESV

Sobre os critérios de seleção e classificação dos/as ESVs, há uma série de atributos curriculares pontuáveis e abordados tanto durante a entrevista do processo seletivo como mediante prova de títulos e adoção de outros métodos de comprovação oficial. O Anexo II da Portaria nº 28, de 12 de janeiro de 2024, traz os seguintes critérios e pesos, de caráter classificatório e não eliminatório:

- Sobre a formação:
  - Ensino Fundamental completo (4 pontos);
  - Ensino Médio incompleto ou em andamento (8 pontos);
  - Ensino Médio completo (10 pontos);
  - Graduação (nível superior) incompleta ou em andamento (12 pontos);
  - Graduação (nível superior) completo (14 pontos); e/ou
  - Pós-Graduação completa (15 pontos).
  
- Sobre a experiência:
  - Experiência em atividade voluntária em Rede Pública de Ensino (5 pontos);
  - Experiência em atividade voluntária (4 pontos);
  - Pessoas com habilidades em diversas especialidades acadêmicas, artísticas e/ou poliesportivas em geral (8 pontos);
  - Experiência comprovada na área de educação especial e/ou saúde. (10 pontos);
  - Inscrição em Programa Social, distrital ou federal (5 pontos); e/ou
  - Mulheres abrigadas em organização do estado e/ou com medida protetiva (5 pontos).

Apesar da permanência, ao longo de dez anos, de alguns critérios de classificação da aptidão dos/as ESVs para assumirem as atividades de voluntariado, foi possível identificar, desde o lançamento das primeiras portarias responsáveis pelo estabelecimento do Programa no âmbito do Distrito Federal, a inclusão de novos critérios de classificação e a desconsideração de outros, como apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** - Os critérios de seleção estabelecidos nas Portarias de ESV (2014-2024)

<b>Crítérios</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Pós-Graduação completa ou em curso	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓
Nível superior completo ou em curso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estudantes da EJA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
Ensino Médio completo ou em curso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pessoas habilitadas da comunidade (o aspecto “comunitário” foi desconsiderado a partir de 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pessoas com experiência comprovada em educação especial e/ou saúde	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Experiência em atividade voluntária na rede pública de ensino	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Experiência em atividade voluntária	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Inscrição em Programa Social, Distrital ou Federal	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Mãe e/ou responsável por aluno regularmente matriculado em UEs ou instituições vinculadas da SEEDF	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
Exigência de comprovação de experiências citadas acima	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mulheres abrigadas em organização do estado e/ou com medida protetiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023)  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

#### 4.3.2. Educador/a social voluntário/a e as motivações para o estudo

Dado o escopo de atuação dos/as ESVs, é fundamental conhecer seu perfil, suas motivações e percepções sobre a inclusão escolar de crianças e/ou adolescentes com necessidades especiais educacionais. Há, entretanto, poucas evidências científicas que possam subsidiar essa discussão.

Um dos poucos estudos que tinha por objetivo mapear a atuação dos/as ESVs foi feito por Santos (2019). Por meio da metodologia qualitativa, a autora buscou compreender quem eram os profissionais que atuavam com alunos com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora pontua que o Programa Educador Social Voluntário colabora para o processo de inclusão de alunos da educação especial, mas carece de profissionais capacitados para lidar com as especificidades desses alunos.

A presente pesquisa busca, portanto, colaborar com essa temática e levantar informações para a compreensão da oferta de serviços públicos voltados à educação inclusiva. Por meio dados coletados, será possível entender as barreiras e as necessidades para a efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais no Distrito Federal.

## 5. METODOLOGIA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL

### 5.1. Análise Quantitativa

Para conhecer o perfil e atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as (ESV) no Distrito Federal, foi utilizada metodologia quantitativa, a partir da elaboração de um *survey* que foi hospedado no software *LimeSurvey*.

O questionário de autorresposta foi formado por três blocos: 1) “A atuação como educador/a social voluntário/a no Distrito Federal”, incluindo perguntas como ano(s) de atuação, tipos de deficiências e/ou transtornos dos estudantes acompanhados, região administrativa em que atuou, entre outras; 2) “Necessidades/Desafios para a atuação como educador/a social voluntário/a”, contendo perguntas sobre aspectos da escola que podem dificultar a atuação do/a educador/a social voluntário/a e ações que poderiam melhorar as condições de trabalho dos/as educadores/as sociais voluntários/as; e o bloco 3) “Sobre você”, que abrangia questões de caráter sociodemográfico, como idade, sexo de nascimento, escolaridade, raça/cor, área de formação e ocupação - caso tivesse outra além de ser educador/a social voluntário/a (Apêndice B).

O link para acesso ao questionário online foi divulgado no site e nas redes sociais oficiais do IPEDF Codeplan. Como estratégia prévia à disponibilização do questionário, a pesquisa adotou a possibilidade de cadastro de pessoas que atuaram como educador/a social voluntário/a e que tinham interesse em colaborar com a pesquisa. O convite para essas pessoas responderem a pesquisa foi enviado por e-mail, obtido via base de dados disponibilizada pela SEEDF de pessoas que haviam participado dos processos seletivos para educador/a social voluntário/a no Distrito Federal. O tempo de resposta ao questionário foi, em média, de 14 minutos.

Ao todo, foram obtidas 3.914 respostas completas. No entanto, para compor a amostra desta pesquisa, foram considerados apenas educadores/as sociais voluntários/as que atuaram no Distrito Federal, em escolas de ensino regular, auxiliando estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências e transtornos. Das 3.914 respostas, 1.049 indicaram que não haviam trabalhado com o público-alvo da pesquisa e 198 indicaram que haviam atuado somente em escolas com ensino especializado, restando, portanto, 1.947 respostas. Por meio do e-mail do participante, foram identificadas 61 respostas duplicadas. Além disso, a partir de perguntas abertas, foi possível identificar 30 casos em que os participantes atuaram somente fora do Distrito Federal (por exemplo, Goiás) ou participantes que iriam começar a atuar a partir de 2024. Tais respostas também foram excluídas. A amostra final da pesquisa foi composta por 1.856 educadores/as sociais voluntários/as que atuaram no Distrito Federal durante os anos de 2013 a 2023.

### 5.2. Análise qualitativa

Para compreender como se dá a atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as e quais os incentivos, necessidades e barreiras para sua atuação na educação inclusiva, dois métodos qualitativos foram adotados: as entrevistas semiestruturadas com gestores e diretores e os grupos focais com educadores/as sociais voluntários/as.

Foram elaborados dois roteiros semiestruturados (Apêndices C e D), que foram aplicados a gestores vinculados à SEEDF, que atuam na pauta da educação inclusiva, e com, ao menos, um diretor de escolas de cada uma das quatorze regionais de ensino do Distrito Federal.<sup>5</sup> No Apêndice A estão indicados os códigos dos entrevistados com a vinculação de cada um. Foram abordados temas como o contexto profissional do entrevistado, a atuação do GDF na educação inclusiva e a atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as na visão desses gestores e diretores.

Para os grupos focais, foi elaborado um roteiro (Apêndice E) que tinha como objetivo levantar o perfil dos/as educadores/as sociais voluntários/as que atuam no Distrito Federal, entender como se dá essa atuação, considerando os incentivos, necessidades e barreiras a partir da visão dos/as próprios/as educadores/as sociais. Foram realizados cinco grupos, compostos entre 2 e 10 educadores/as sociais voluntários/as. O roteiro também foi aplicado com dois/duas educadores/as sociais voluntários/as de maneira individual. Os participantes dos grupos focais foram selecionados a partir da disposição indicada pelos/as próprios/as educadores/as sociais ao responderem o questionário quantitativo. Esses participantes foram distribuídos em três grupos, de acordo com a faixa etária dos/as ESVs. O código de cada grupo, com o seu perfil etário específico e a quantidade de participantes de cada um, está indicado no Quadro 3.

**Quadro 3** - Perfil dos grupos focais realizados

Código do Grupo	Perfil etário	Quantidade de participantes
Entrevistado ESV 1	18 a 29 anos	1
Entrevistado ESV 2	18 a 29 anos	1
Grupo Focal 1	40 anos ou mais	9
Grupo Focal 2	30 a 39 anos	5
Grupo Focal 3	30 a 39 anos	2
Grupo Focal 4	18 a 29 anos	2
Grupo Focal 5	40 anos ou mais	8

Fonte: DIPOS/IPEDF Codeplan

As entrevistas e os grupos focais foram transcritas com o auxílio de um notebook de transcrições, um código livre disponibilizado gratuitamente. A partir disso, foram criadas categorias de análise com o auxílio do software de análise de conteúdo qualitativo *ATLAS.ti*, no qual também foram realizadas a categorização das entrevistas e dos grupos focais. Os grupos de códigos criados para análise das entrevistas dos gestores e diretores das escolas foram: Atuação ESV, Contexto Profissional, Iniciativas, Percepção Educação Inclusiva, Recursos materiais/Infraestrutura e Sugestões. Para os grupos focais, os grupos de códigos foram: Atuação como ESV, Percepção Educação Inclusiva, Perfil ESV e Sugestões/Futuro Educação Inclusiva. Com isso, foi possível realizar as análises das entrevistas e dos grupos focais, que serão exploradas nas seções a seguir.

<sup>5</sup> Por incompatibilidade de agenda, não foi possível realizar entrevista com gestores das unidades escolares da Regional de Ensino de Brazlândia.

## 6. RESULTADOS

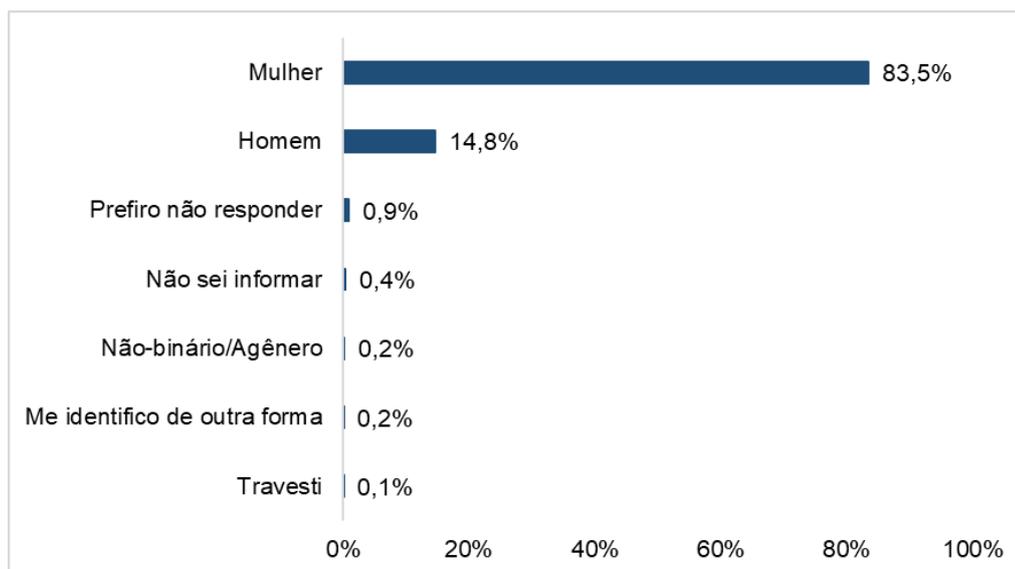
### 6.1. O/A educador/a social voluntário/a (ESV)

Nesta seção, serão apresentados o perfil sociodemográfico do/a educador/a social voluntário/a, assim como suas motivações e percepções sobre desafios, necessidades e sugestões de aperfeiçoamento para a educação inclusiva.

#### 6.1.1. Perfil dos/as ESVs no Distrito Federal

O primeiro aspecto sociodemográfico a ser trazido para a análise é quanto à identificação de gênero dos/as educadores/as sociais voluntários/as que responderam o *survey*. Houve a predominância de mulheres, com 83,5%. 14,8% se identificaram como homens.

**Figura 8** - Identidade de gênero dos/as ESVs respondentes



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

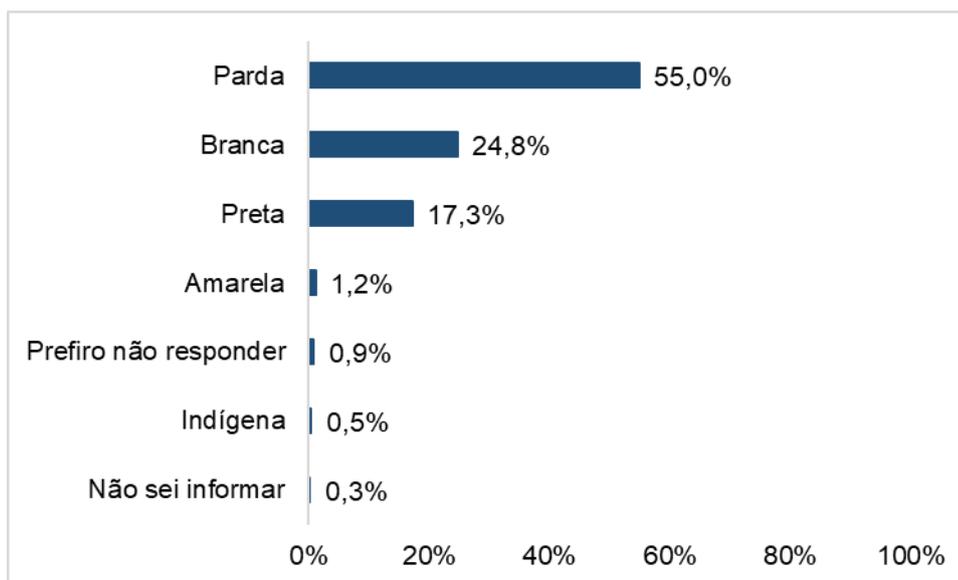
Constatou-se que 53% dos/as ESVs que responderam ao *survey* possuíam entre 30 e 49 anos. Na faixa etária mais jovem, entre 18 e 24 anos, está 16% de respondentes. Apenas 2% possuíam 60 anos ou mais (Tabela 15).

**Tabela 15** - Faixa etária e sexo de nascimento dos/as ESVs respondentes

Faixa etária	Feminino	Masculino	Intersexo	Prefiro não responder	Total	Percentual
18-24 anos	225	67	0	2	294	16%
25-29 anos	249	69	0	3	321	17%
30-39 anos	435	59	0	1	495	27%
40-49 anos	452	33	0	0	485	26%
50-59 anos	211	11	0	0	222	12%
60 anos ou mais	34	2	1	0	37	2%

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Em relação à raça/cor, a maioria dos/as ESVs se identificou como pessoa parda (55%). 24,8% se identificaram como pessoa branca e 17,3% como preta. Em menor número, houve a participação de pessoas que se identificaram como indígenas (0,5%).

**Figura 9** - Raça/cor dos/as ESVs respondentes

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

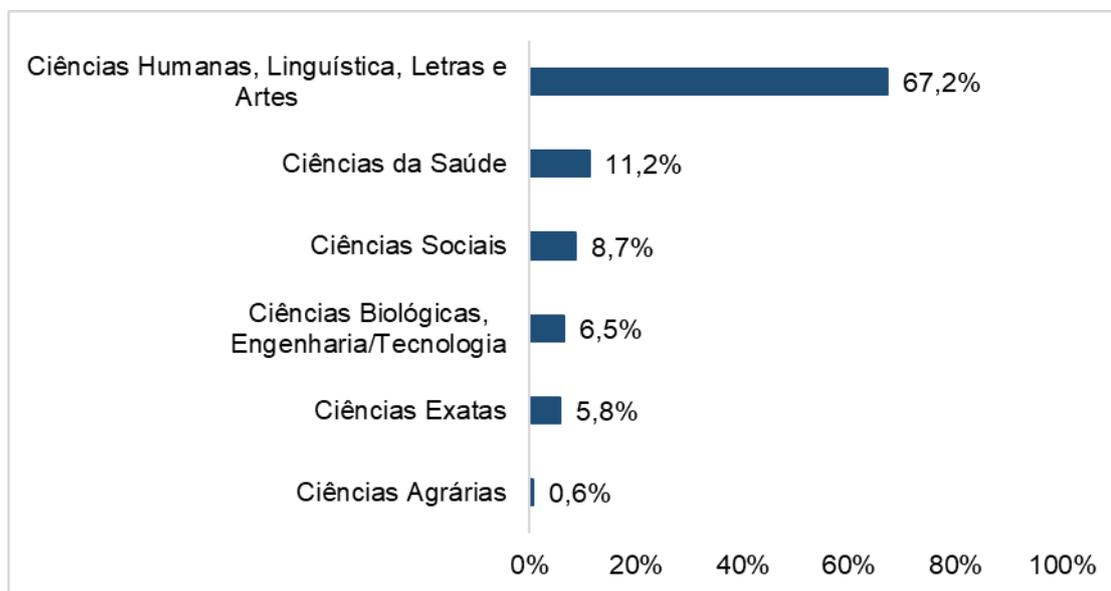
As respostas ao *survey* contaram com pessoas de diferentes níveis de escolaridade, passando desde o ensino fundamental incompleto à pós-graduação. Majoritariamente, os/as ESVs indicaram possuir escolaridade entre ensino superior incompleto (20,6%), superior completo (41,5%) e pós-graduação (22,1%).

**Tabela 16** - Escolaridade e sexo de nascimento dos/as ESVs respondentes

Escolaridade	Feminino	Masculino	Intersexo	Prefiro não responder	Total	Percentual
Fundamental incompleto	3	0	0	0	3	0,2%
Fundamental completo	3	2	0	0	5	0,3%
Médio incompleto	11	0	0	0	11	0,6%
Médio completo	233	38	0	0	271	14,6%
Superior incompleto	311	68	1	2	382	20,6%
Superior completo	680	86	0	4	770	41,5%
Pós-graduação	364	47	0	0	411	22,1%
Prefiro não responder	3	0	0	0	3	0,2%

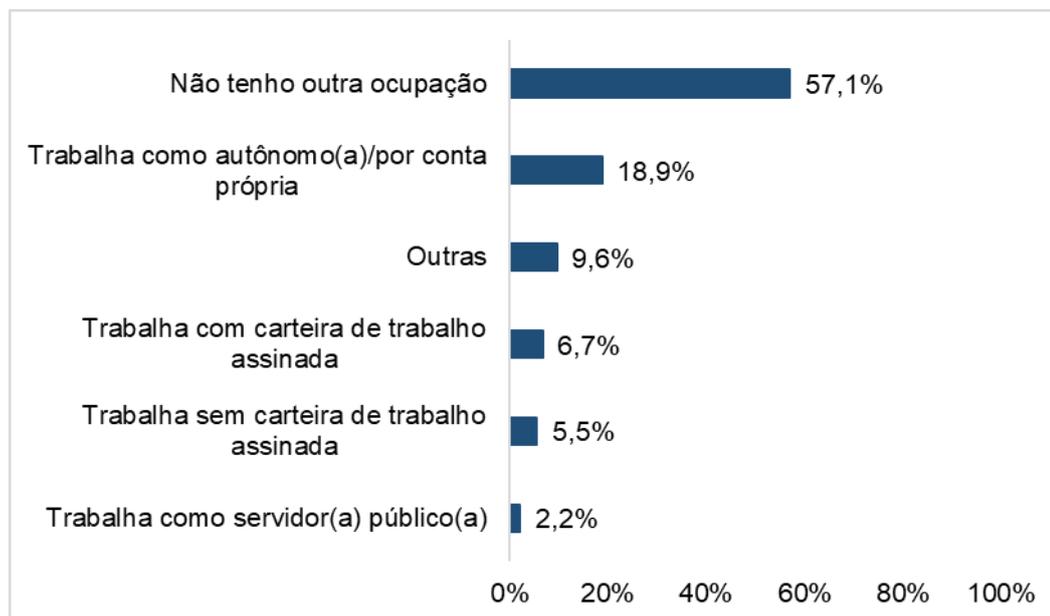
Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Considerando as pessoas que indicaram escolaridade entre ensino superior incompleto e pós-graduação (n = 1.563), 67% declararam como área de formação as Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Em menor número, os/as ESVs que responderam o *survey* eram das áreas de formação de Ciências Exatas (6%), Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia (6%) e de Ciências Agrárias (1%).

**Figura 10** - Área de formação dos/as ESVs respondentes

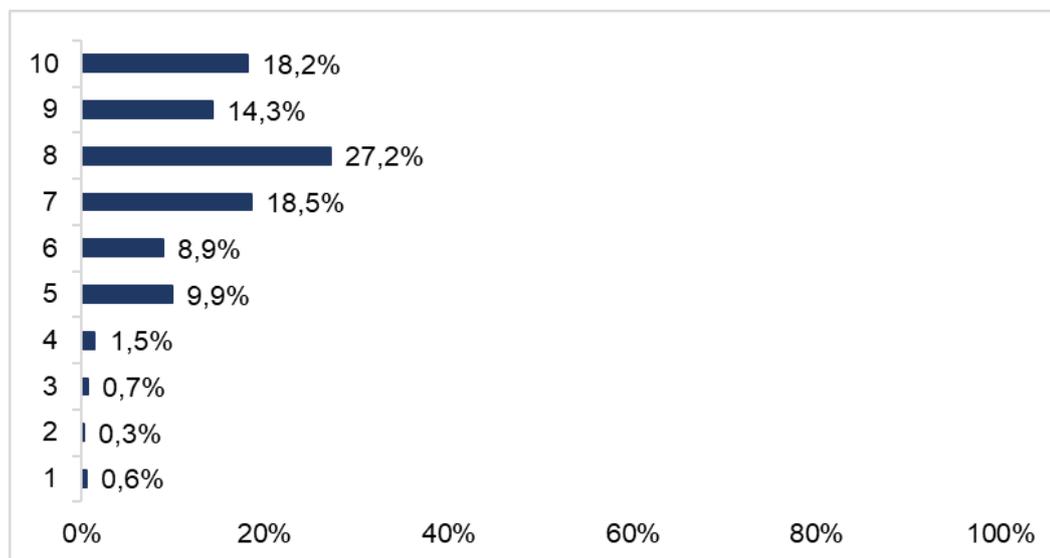
Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Além da atuação como ESV, a maioria dos respondentes não possuía outra ocupação (57%). O valor do ressarcimento pelo Programa Educador Social Voluntário, portanto, era a única fonte de renda. Constatou-se que 19% dos respondentes trabalhavam como autônomos ou por conta própria e 7% trabalhavam com carteira assinada (Figura 11).

**Figura 11** - Outra ocupação, além de ESV

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

No que diz respeito à percepção dos/as ESVs acerca do nível de conhecimento em educação inclusiva adquirido, a maioria julgou o seu conhecimento como de nível 8, em uma escala que variava de 1 a 10 (27,2%), sendo 1 “não tem conhecimento” e 10 “tem muito conhecimento”. Cerca de 80% avaliaram o seu conhecimento entre 7 e 10 (Figura 12).

**Figura 12** - Percepção de conhecimento de educação inclusiva

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

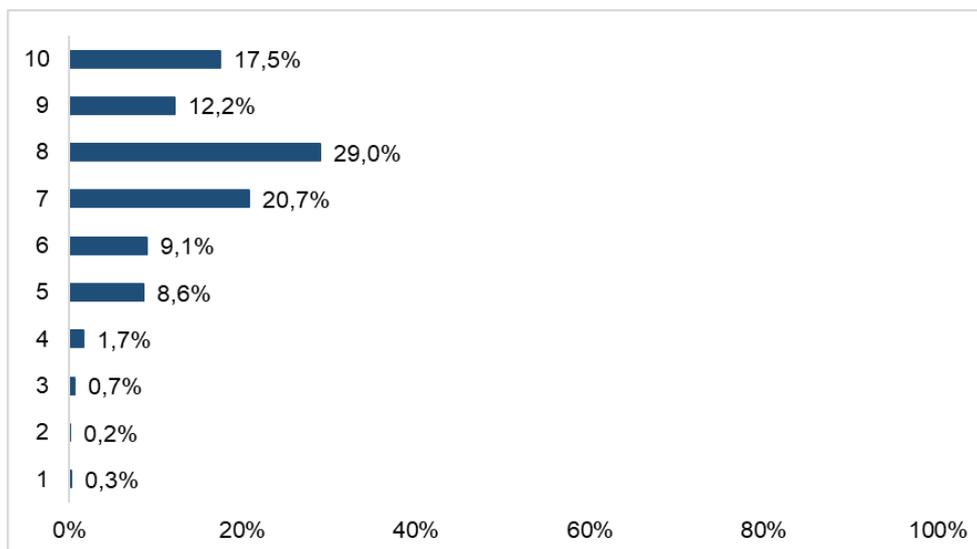
Durante os grupos focais com os/as ESVs, o nível de conhecimento sobre educação inclusiva foi evidenciado durante todos os diálogos. Foi possível notar que o conhecimento exposto pelos participantes partiu predominantemente da experiência prática adquirida com a atuação voluntária na inclusão escolar:

Educação inclusiva é ver as demandas que certos alunos atípicos têm e tentar incluí-los no nosso sistema de sala de aula. Fazer com que ele compreenda o que está sendo colocado de conteúdo, de atividade, de todo o arranjo que é a sala de aula. Fazer ele participar (Entrevistado ESV 1).

Educação inclusiva é realmente você saber incluir essa criança com outras crianças. Porque chega a hora do recreio você fica ali e vê que ele não socializa com as outras crianças, porque elas correm, gritam, brincam, escolhem com quem querem brincar e a criança que fica sozinha (Grupo Focal 1).

Na escola, é de suma importância ele estar no mesmo ambiente, para que os outros alunos venham ver esse ponto e respeitem (Grupo Focal 2).

A maioria dos respondentes também avaliou o seu nível de conhecimento sobre crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos em 8, em uma escala de 1 a 10. Cerca de 80% considerou o seu nível de conhecimento entre 7 e 10, sendo 1 “não tem conhecimento” e 10 “tem muito conhecimento” (Figura 13).

**Figura 13** - Percepção de conhecimento sobre crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

A pesquisa também buscou identificar a formação e as experiências dos/as ESVs relacionadas à inclusão escolar. As respostas versaram sobre a realização de cursos, capacitações e a experiência prévia com orientação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Constatou-se que 82% da amostra possui experiência prévia com atendimento de crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos; 88% possui experiência em orientação de alunos com necessidades educacionais especiais; 56% possui experiência na vida privada com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos; 58% participaram de capacitações ou cursos sobre educação inclusiva; e 41% realizaram cursos de formação continuada na área de educação inclusiva (Tabela 17). Cabe salientar que como o *survey* foi respondido por aqueles que já atuaram como ESVs, era de se esperar que uma quantidade expressiva de pessoas tivesse experiência com atendimento de crianças e/ou adolescentes. Ainda assim, o percentual decresce quando se pergunta sobre participação em atividades formativas, ficando abaixo de 60%.

**Tabela 17** - Experiências de capacitação e formação dos/as ESV

Tipos de experiências	n	Percentual
Possui experiência em atividade voluntária na Rede Pública de Ensino	1.683	91%
Possui experiência em atividade voluntária em outras instituições	1.018	55%
Possui experiência prévia com atendimento de crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos	1.524	82%
Possui experiência em orientação de alunos com necessidades educacionais especiais	1.640	88%
Possui experiência na vida privada com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos	1.042	56%
Participou de programas de capacitação/cursos sobre educação inclusiva	1.073	58%
Participou de eventos sobre educação inclusiva	927	50%
Realizou cursos de formação continuada na área de educação inclusiva	759	41%

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Em grupos focais realizados com ESVs, houve recorrência de registros similares às respostas do questionário, quando perguntado sobre o contato/experiências que eles tinham com a educação inclusiva:

Tenho quatro filhos e uma é especial. Fiquei desempregada para cuidar dela (Grupo Focal 1).

Tenho uma filha que foi diagnosticada com TDAH (Grupo Focal 3).

Cursei estágios obrigatórios da faculdade (Grupo Focal 4).

Tive um pouco de vivência com esses alunos com necessidades especiais laudados, em escolas particulares (Grupo Focal 2).

Cursei pós-graduação em Atendimento Especial Especializado (Grupo Focal 5).

Quando o assunto é formação, um ponto importante é sobre como os cursos são custeados. O financiamento para a participação em cursos, capacitações e formação continuada na área de educação inclusiva da maioria dos/as ESVs foi por conta própria ou gratuita. A maioria indicou ter participado de eventos gratuitos sobre educação inclusiva (Tabela 18).

**Tabela 18** - Tipos de financiamento de cursos, eventos e formação

Capacitação/cursos sobre educação inclusiva	n	Percentual
Público	212	20%
Próprio	573	53%
Gratuito	494	46%
Outro	25	2%
Eventos sobre educação inclusiva	n	Percentual
Público	192	21%
Próprio	347	37%
Gratuito	520	56%
Outro	23	2%
Formação continuada na área de educação inclusiva	n	Percentual
Público	100	13%
Próprio	528	70%
Gratuito	241	32%
Outro	11	1%

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Embora os respondentes do *survey* relataram ter conhecimento/experiência sobre crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos, foi muito presente nos grupos focais a narrativa sobre a ausência de capacitação prévia para atuar como ESV. Eles pontuaram essa necessidade, sentida pelos/as ESVs recém ingressados:

Tomei um banho de água fria quando cheguei na sala de aula. Eu fui jogada na sala, né? A sorte é que eu já tinha feito estágio e já sabia mais ou menos. Mas e quem nunca foi em uma sala de aula? (Grupo Focal 4).

Não tínhamos um acesso direto e nem alguém para orientar [...]. Busquei por conta própria pra entender o que eu poderia fazer (Grupo Focal 4).

Senti a necessidade de melhorar, porque é um mundo muito vasto de informação [...], fui atrás de me capacitar e estou fazendo vários cursos (Grupo Focal 5).

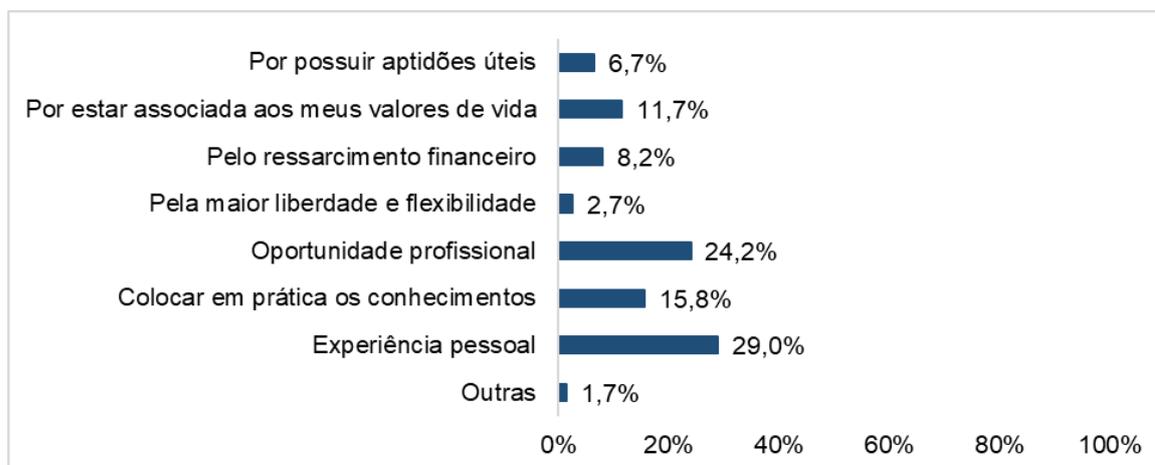
Dentro da licenciatura, nós temos uma matéria que fala por alto sobre os transtornos e ponto. Mas a gente não tem um curso sobre isso. E as outras pessoas que nem formação em pedagogia tem e que são educadores sociais? E que simplesmente é formado em qualquer outra coisa e cai lá dentro da escola? (Grupo Focal 2).

Necessário ter uma preparação para o educador antes dele entrar na escola, porque muitos são marinheiros de primeira viagem. Muitos não têm qualificação para trabalhar com aquele aluno. Tem gente que só tem a vivência (Grupo Focal 3).

O não oferecimento regular de capacitações pela SEEDF evidencia a variação de níveis de qualificação entre os/as ESVs em exercício e a desigualdade de oportunidades de aperfeiçoamento profissional, influenciada por variáveis como custo financeiro demandado e tempo disponível.

Por meio do questionário, foram elencadas possíveis motivações para atuar como educador/a social voluntário/a. Entre as opções, as principais motivações selecionadas pelos respondentes foram: ter experiência pessoal com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos (29%) e ser uma oportunidade profissional (24%). Ainda que os respondentes tenham, em sua maioria, ensino superior incompleto ou completo, apenas 16% pontuaram que a principal motivação para se inscrever como ESV era colocar em prática os conhecimentos obtidos na universidade. E, mesmo sendo a única ocupação de 57% dos respondentes, apenas 8% afirmaram que se inscreveram motivados pelo valor do ressarcimento. Maior liberdade e flexibilidade comparada a outras áreas de ensino foi a motivação menos selecionada (3%).

**Figura 14** - Principal motivação para atuar como ESV



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Durante a realização dos grupos focais, alguns ESVs indicaram como variáveis motivadoras para atuarem na modalidade de ensino a busca pela oportunidade de aperfeiçoar conhecimentos sobre o cuidado com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos:

Os professores, na faculdade, falam que essa é a oportunidade de você ter uma experiência no seu currículo (Grupo Focal 2).

Fui pensando não só na remuneração, mas pensando principalmente no processo de estar e experimentar a sala de aula, por conta da profissão que eu decidi pra minha vida (Grupo Focal 4).

Eu queria uma experiência porque eu queria trabalhar na área e não tive experiência como educador social (Grupo Focal 5).

Apesar das variáveis “experiência prévia com deficiências e/ou transtornos” e “experiência na orientação de alunos” terem se destacado percentualmente (Tabela 17), foi possível notar, nos grupos focais, que a dificuldade de inserção no mercado de trabalho por parte de profissionais já capacitados também esteve presente nos relatos como fator motivador para se tornar um/a ESV.

Mesmo entre as pessoas que alegavam necessidade financeira e desemprego como motivação para se tornarem ESVs, também havia pessoas que estavam simultaneamente buscando uma experiência profissional no campo da docência. Entre os relatos dessas, foi possível identificar o tom de questionamento diante dos casos de voluntários que apontavam a obtenção da ajuda de custo financeira como única motivação para se tornarem ESVs:

As pessoas só vão porque estão recebendo quarenta reais. Então, não é uma questão voluntária. É uma questão laboral, né? As pessoas vão independentemente se estão aptas ou não e se vão gostar ou não. Se não tem critério, é só ensino médio, vão se candidatar. E quem atua um pouco mais e já se interessou pela área da educação, igual eu, já começa a ver de outra perspectiva. Mas, em um primeiro momento, todo mundo chega falando que vai ganhar esse dinheiro porque está sem trabalhar (Grupo Focal 2).

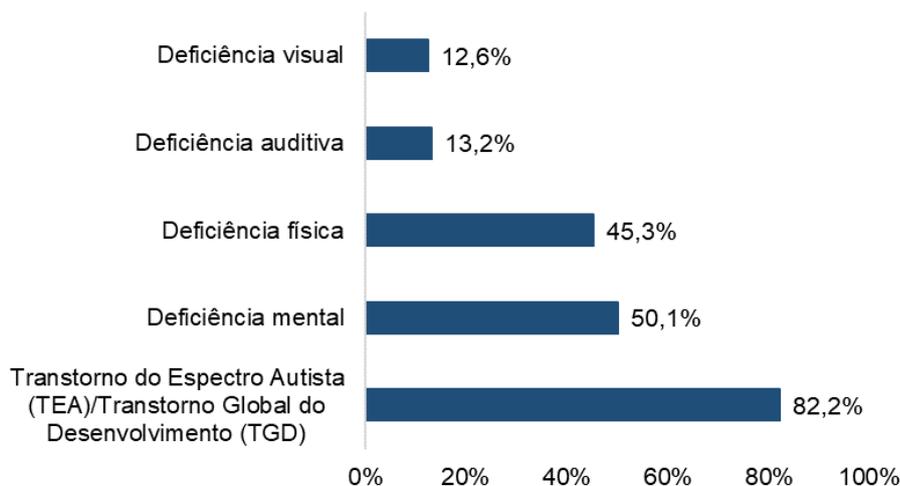
Eu sei que tem muita gente que vai só pelo dinheiro. E fica dois, três horários, dois horários lá na escola, às vezes trabalha em duas escolas diferentes. E eu acho um absurdo, porque isso abre espaço para qualquer pessoa entrar. Vão pra ganhar uma grana. Não é isso. Educação não é ganhar um dinheiro. Não é brincadeira. É algo que a gente tem que levar com seriedade (Grupo Focal 4).

Assusta, como educadora social que agora eu sou, ver muitos jovens fazendo disso um emprego (Grupo Focal 5).

A experiência com deficiências e/ou transtornos na vida privada também esteve presente como uma motivação recorrente. Esse ponto evidencia aspectos como dificuldades de inserção em outras áreas de trabalho, devido ao engajamento com o cuidado familiar, assim como a própria experiência obtida com o cuidado familiar como alternativa viável - ou única - para exercer alguma atividade fora do espaço privado.

### **6.1.2. Atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as**

No *survey*, foi apresentado aos/às ESVs uma lista de necessidades educacionais especiais – deficiências física, mental, auditiva, visual e o Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno Global do Desenvolvimento – para que fosse assinalado aquelas com as quais os respondentes já haviam trabalhado. A maior parte dos participantes assinalaram ter acompanhado alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Muitos indicaram também ter acompanhado alunos com deficiência física (45%) e mental (50%). Nessa questão, os/as ESVs poderiam escolher mais de uma opção, por isso, os percentuais não somam 100%.

**Figura 15** - Tipos de deficiência e transtornos dos estudantes acompanhados pelos/as ESVs

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

A questão do laudo da criança a ser acompanhada pelo/a ESV foi um dos pontos abordados nos grupos focais. A importância do laudo reside, segundo os/as ESVs, na capacidade de os professores e da escola montarem um plano pedagógico específico e voltado para as especificidades daquela criança e/ou adolescente. Quando a criança e/ou adolescente não tem um laudo ou quando os/as ESVs não têm acesso a ele, ainda há a realização de adaptações, mas se apontou uma dificuldade maior no acompanhamento e auxílio ao aluno.

Então, hoje, o grande entrave também para o gestor de escola, para o professor, para o setor pedagógico, para a sala de recurso, é o quê? Laudo. Laudo médico. Porque, muitas das vezes, chega e ela [a criança] não tem laudo [...] (Grupo Focal 1).

Eu ia lá na sala de recurso, perguntava: "Ah, mas e qual é? Qual é o laudo? O que que eu posso fazer?". Mas não tinha, assim, um acesso direto, nem alguém para orientar [...] (Grupo Focal 4).

Uma das razões mencionadas pelos participantes do grupo focal para que o aluno não possua o laudo é o preconceito e a dificuldade de aceitação por parte da família em se ter uma criança com necessidades educacionais especiais. Outra razão relacionada com a questão do laudo é a dificuldade que algumas famílias possuem, principalmente as mais pobres e com pouco acesso aos especialistas, para que essas crianças possam passar por um diagnóstico preciso. Isso é representado na fala de uma educadora social que tem um filho com necessidades educacionais especiais. Ela apontou que, atualmente, isso tem se tornado mais fácil, mas ainda possui obstáculos.

De um ano, dois anos para cá, já tá tendo mais facilidade para as pessoas, para as famílias carentes estarem conseguindo essas consultas. Porque às vezes é muito difícil. Eu passei muitos anos esperando chamarem o meu filho para a consulta, acabou que não chamaram, né? (Grupo Focal 3).

Ainda que em alguns casos, a depender da necessidade do aluno, o/a ESV fique em função de um aluno, houve relatos em que a interação dos/as ESVs não era exclusiva aos alunos/as com necessidades educacionais especiais.

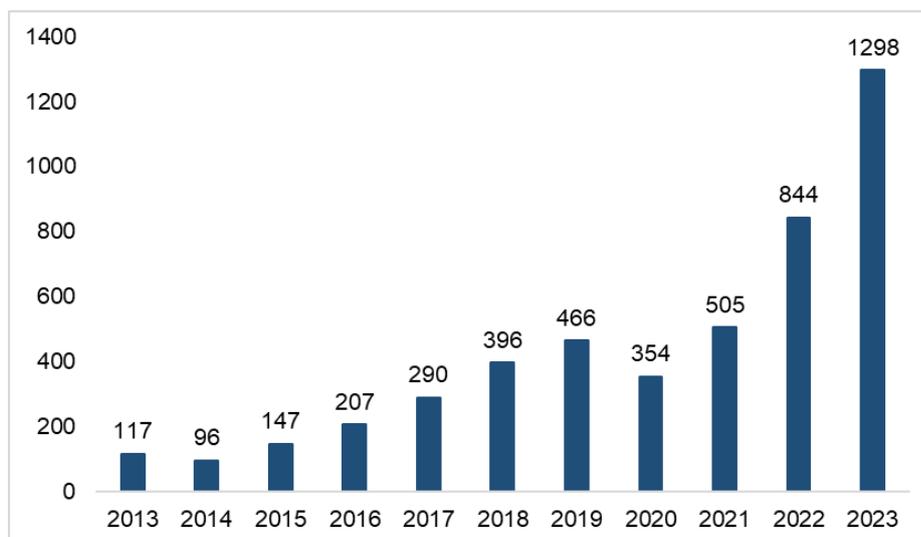
Eu, às vezes, eu tinha que atender os alunos PCDs e não PCDs (Grupo Focal 4).

Quando nós estamos em uma turma, nós não cuidamos só daquela criança específica, nós cuidamos de todo mundo de uma classe (Grupo Focal 5).

Você elabora atividades para crianças que não são dessas crianças atendidas. Você atende ela pedagogicamente, que, segundo a portaria atual e a do ano passado, também não é permitido, né? (Grupo Focal 2).

Ainda relacionado à atuação desses/as ESVs, as respostas do *survey* indicam que eles atuaram entre 2013 e 2023, sendo que a maioria afirmou ter atuado em 2022 ou 2023 (Figura 16). O ano de 2014 foi o ano com o menor número de ESVs respondentes, com apenas 96 respostas. Nessa pergunta, os/as ESVs poderiam assinalar mais de um ano de atuação.

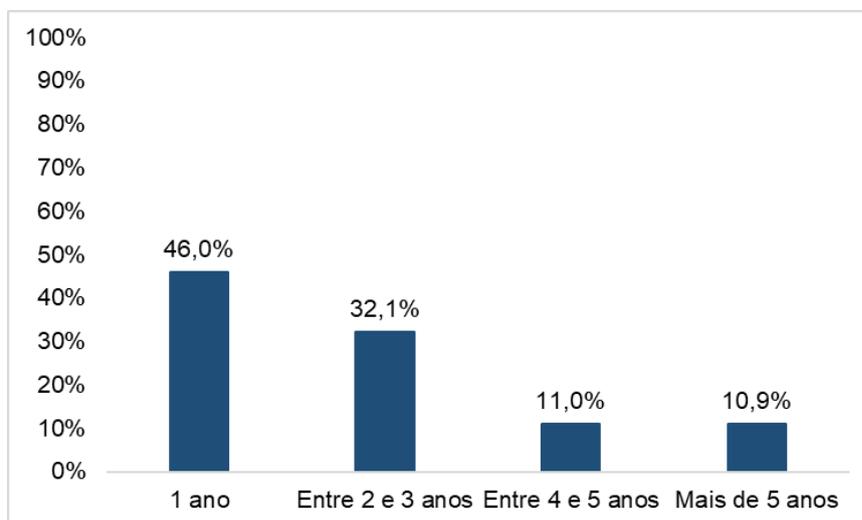
**Figura 16** - Quantidade de ESVs por ano



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Dos/as ESVs respondentes, 46% afirmaram ter atuado por apenas um ano, enquanto 32% atuaram durante 2 e 3 anos, com poucos tendo atuado entre 4 e 5 anos ou mais de 5 anos como ESV.

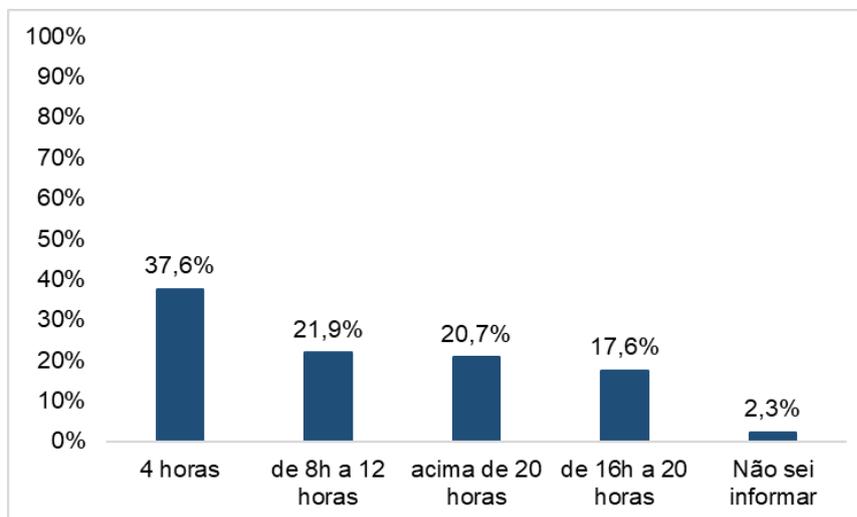
**Figura 17** - Anos de atuação dos/as ESVs



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Em relação à carga horária de trabalho, a maioria afirmou trabalhar apenas um turno de 4 horas (38%). Um percentual significativo dos respondentes afirmou trabalhar acima de 20 horas como ESV (21%), o que pode ser reflexo do percentual de respondentes que afirmaram que atuar como ESV era a única ocupação (57%).

**Figura 18** - Carga horária semanal dos/as ESVs respondentes



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Ao iniciarem os seus trabalhos nas escolas para as quais foram designados, segundo relato de ESVs que participaram dos grupos focais, houve orientações sobre as suas funções.

[...] você é recebido, né? O pessoal da área pedagógica, não necessariamente o diretor ou a vice, mas sim, alguém da coordenação pedagógica fala, se apresenta, explica a política da escola, né? [...] “Você vai para trabalhar em sala tal, com o professor tal. Você vai ter dois alunos, assim, nessa sala, o período todo”. Ou então, “Você trabalha meio período nesse horário, meio período nessa”. Aí eles explicam o que as crianças têm (Grupo Focal 3).

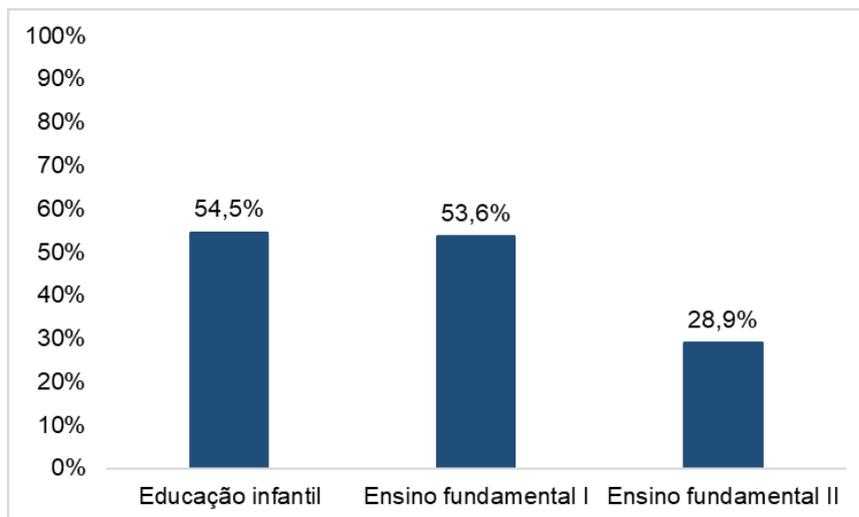
Há, entretanto, uma predominância de depoimentos deles serem inseridos nas escolas sem que tenham recebido informações sobre a atuação a ser realizada e a rotina da escola.

E, enquanto ela falava sobre a gente ser jogado lá, eu me senti igual gado (Grupo Focal 2).

E aí, pronto. Me largaram lá numa sala. Eu fui. Aí, depois, eu conheci um ou dois colegas no primeiro dia. Eu conheci um que até me ajudou um pouco ali e falou: “Olha, é assim que funciona, você tem que fazer assim, você tem que fazer assado” (Grupo Focal 4).

Os dados dispostos na Figura 19 mostram que os/as ESVs atuaram majoritariamente na educação infantil e no ensino fundamental I. Como eles poderiam dar mais de uma resposta caso tivessem atuado em mais de uma etapa de ensino, as respostas não somam 100%.

Cabe pontuar que nas portarias de 2022 e 2023, que instituíram o Programa Educador Social Voluntário, a finalidade do programa era captar profissionais para auxiliar em atividades de educação em tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental nas Unidades Escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. A delimitação da atuação nesses níveis educacionais justifica a ausência, entre os respondentes, de atuação no ensino médio.

**Figura 19** - Etapas de ensino em que os/as ESVs atuaram

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Além disso, os dados demonstraram que, no dia a dia, os/as ESVs auxiliam os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e transtornos majoritariamente nas atividades em sala de aula (89%), nas atividades recreativas no parque e no pátio escolar (77%) e na locomoção nas atividades realizadas na Unidade Escolar e em atividades extraclasse (73%). Nessa questão, também era possível que os respondentes escolhessem mais de uma das opções indicadas.

Em uma pergunta aberta sobre outras atividades desempenhadas pelos/as ESVs, a atividade mencionada com maior frequência foi o acompanhamento dos alunos durante passeios fora da escola (externos/educativos). Destaca-se que, de modo geral, eles pontuaram que auxiliam os estudantes em todas as atividades, desde a entrada até a saída da escola.

**Figura 20** - Tipos de atividades em que o/a ESV auxilia os estudantes com necessidades educacionais especiais

Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Especificidades sobre essas atividades foram captadas a partir da participação dos/as ESVs nos grupos focais. Auxiliar no momento das refeições e no momento da higienização

foram reforçados, com a ajuda na ida ao banheiro, troca de fraldas e no auxílio no momento do lanche, focando em questões fisiológicas e físicas. Isso foi detalhadamente reforçado na fala de um/a educador/a social voluntário:

Então, eu fico meio ali como uma sombra da criança, acompanhando. Se a criança corre, eu vou até onde ela vai. Se a criança está batendo, falo para ela não bater. Se a criança não comer, eu ofereço comida. Se ela precisa da comida na boca, você dá comida na boca dela, né? Se é uma criança que precisa ser trocada, e é um menino, você tem que trocar (Grupo Focal 2).

Tornar as atividades dentro da sala de aula mais inclusivas aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de auxiliar a gestão escolar na adaptação da política pedagógica, visando a melhor capacidade de ensino dessas crianças, é outra atividade realizada pelos/as ESVs. Auxiliar no momento das brincadeiras e até mesmo brincar com as crianças foi uma atividade citada com frequência nos grupos focais, além do auxílio na execução de alguma atividade repassada pelo professor.

Uma atividade que fugia das atribuições dos/as ESVs e que foi apontada nos grupos focais era a substituição daqueles professores que faltavam, com o/a ESV tendo que ficar responsável por toda a classe. O mesmo acontecia com os monitores, que em um caso citado no grupo focal, também já ficou responsável pela sala de aula.

[...] isso que eu falei revela um pouco sobre as funções que os educadores fazem, além do que devem fazer. Substituir professor ou não sei o quê. Tem casos que vão pra biblioteca, tem escolas que vão pra sala de informática. Fazem tudo! Serviço administrativo de professor que não faz. Então, há uma certa confusão nessas... Não é confusão, tá lá no papel (Entrevistado ESV 1).

Na execução dessas atividades, os/as ESVs acabam criando um vínculo com os alunos com necessidades educacionais especiais que, em alguns momentos, pode ser visto como uma dependência emocional por parte dos alunos para com esses profissionais, como retratado em algumas das falas.

[...] ele [o aluno] já ficava me procurando. Teve uma vez que eu cheguei atrasada. [...] Entrou pra sala e eu cheguei logo depois e a professora falou assim pra mim: [...] “ele não parava de ficar olhando na porta. Não parava de ficar olhando na porta esperando você chegar”. Então eu acho que é meio ruim, porque causa uma dependência nele (Grupo Focal 4).

[...] ele [o aluno] tinha meu WhatsApp [...] E eu tinha uma angústia quando eu saí, porque ele ficava me mandando as fotos do quadro: “escreve aí”. Eu colocava no Word com letra fonte Arial, que ele pode [ler] (Grupo Focal 2).

Por outro lado, esse vínculo criado com os/as ESVs e com os outros alunos também é visto como algo importante e que pode gerar uma maior inclusão desses alunos, como foi comentado por um dos/as ESVs.

[...] eu acho, realmente, que tem que ter esse vínculo. Acho importante o vínculo desde o aluno PCD, ao aluno não PCD. O vínculo é algo que está relacionado a como esse aluno vai se desenvolver em sala de aula, né? [...] Você consegue observar que a forma como os afetos se constroem ali dentro daquela turma, ali dentro da escola, faz com que esse aluno consiga se desenvolver [...] Ele não fica como se fosse alguém à margem da escola. Tem alguém que está lá. “Tem alguém por mim”, “Tem alguém olhando pra mim” (Grupo Focal 4).

Ainda no âmbito das atividades executadas, captou-se que, na prática, os/as ESVs e os monitores vem exercendo as mesmas funções nas escolas, principalmente quando os monitores faltavam.

Na escola em que eu trabalhei, não tinha divisão. Não, não tinha divisão, não tinha divisão pra escola. Nós ocupávamos a mesma função. E educadores e monitores fazem a mesma função aqui (Entrevistado ESV 1).

[...] o educador social que é o que tem feito o serviço do monitor (Grupo Focal 2).

Já em relação aos professores – um dos atores com quem os/as ESVs têm um contato mais direto –, é possível perceber, em alguns casos, uma relação conflituosa. Para os/as ESVs que participaram dos grupos focais, há um pensamento, por parte dos professores, que eles estão na sala de aula como fiscais da atuação dos professores, gerando alguns conflitos entre eles. Isso também é retratado na relação dos professores com os monitores:

Eles acham que, quando tem alguém na sala, está sendo fiscal da direção. (Entrevistado ESV 1).

Então, os próprios professores não têm direcionamento e muitos deles não querem que a gente fique na sala. E quando a gente fica, parece que está dando aula, assim, bem incomodada. Então isso é muito ruim pra gente (Grupo Focal 2).

Já outros participantes dos grupos focais ressaltaram a boa relação que foi criada com alguns professores:

Com a gente, eles nos abraçam mesmo, porque eles veem a gente como parceiros, né? E aí, a gente trabalha nessa parceria. Muitos deles apresentam o plano de aula daquela semana, para que a gente possa compreender o que vai ser trabalhado, né? (Grupo Focal 3).

Ainda no âmbito da interação dos/as ESVs com outros atores que circundam a esfera da educação inclusiva, é possível perceber uma forte interação e aproximação entre os/as educadores sociais/as e os pais das crianças que eles acompanham:

Eles enxergam o educador como um suporte que o filho não teria se ele não tivesse. Então, quando a gente está na porta da escola esperando o filho chegar, eles estão muito agradecidos. Quando eles vão buscar na porta e falam: “Nossa, a gente fez atividade tal”, “Ele falou de tal coisa”. Ele vai falar: “Presta atenção no meu filho”, “Eu posso deixar meu filho aqui” (Entrevistado ESV 1).

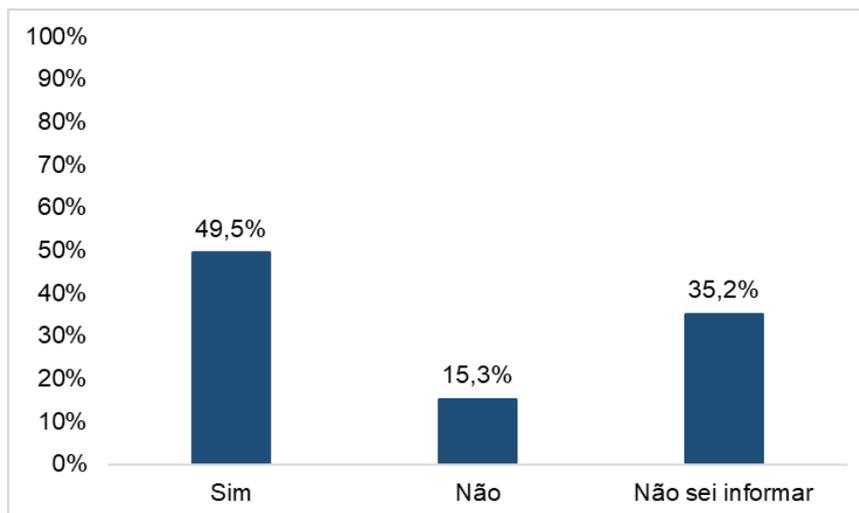
Cabe pontuar que essa interação entre ESV e pais não é incentivada necessariamente por todas as unidades escolares. Um participante do grupo focal relatou que a escola não gosta desse contato direto e que os/as educadores/as não deveriam fazer isso sozinhos/as, sem algum representante da escola. Algo que foi visto de forma positiva:

[...] no passado, a escola nos pediu que a gente não conversasse com os pais sozinhos. Para proteger a gente e proteger a escola. Porque a gente não tem proteção nenhuma. E, dependendo de como você fala algo para o pai, pode ser interpretado como uma coisa ruim (Entrevistado ESV 1).

### 6.1.3. Apoio e adaptação da estrutura escolar

Buscou-se investigar se as escolas em que os/as educadores/as sociais voluntários/as atuaram receberam algum serviço de apoio para a educação inclusiva e se foi feita alguma adaptação na estrutura das salas de aula das unidades escolares. Entre os respondentes, 50% afirmaram que a escola recebe algum serviço de apoio e 41% responderam que ocorreram adaptações nas estruturas das escolas, como consta nas Figuras 21 e 22.

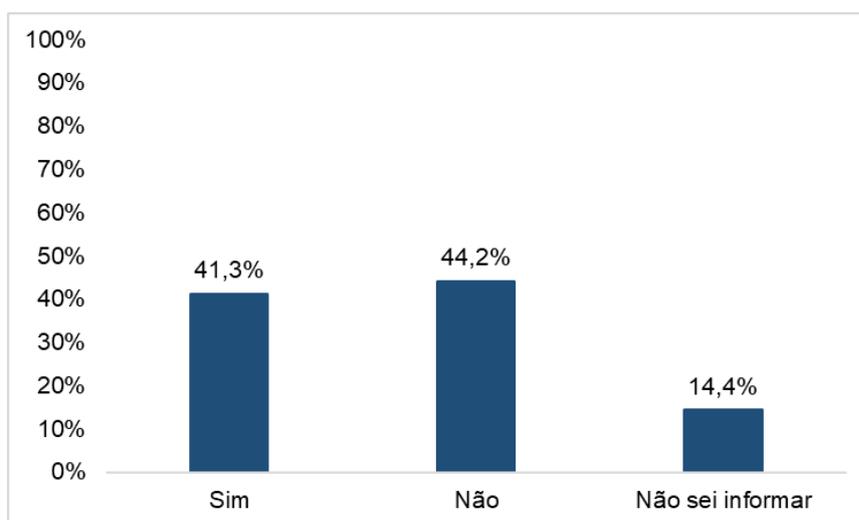
**Figura 21** - Serviço de apoio nas unidades escolares para a educação especial



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Entre os participantes que indicaram que a escola havia realizado adaptações na estrutura, 93% consideraram que tais adaptações foram úteis, 4% avaliaram que as adaptações não foram úteis e 2% não souberam informar.

**Figura 22** - Adaptações na estrutura das salas de aula da unidade escolar



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Os relatos dos/as ESVs mostram que, em sua maioria, as escolas não possuíam estrutura e material para o atendimento dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais. Alguns educadores/as relataram que chegaram a levar materiais próprios para a realização de atividades com as crianças.

[...] e a escola regular, ela não tem... às vezes, mal mal ela tem uma sala de aula para acolher um grupo de alunos. Ela não tem uma sala de recursos. Ela tem uma sala de recursos, mas ela não tem uma professora de recursos. Então, às vezes, falta essa questão (Grupo Focal 2).

[...] quando você chega dentro da sala de aula para trabalhar, se vira, entendeu? Você não tem um material, você não tem, tipo assim, como você fazer, elaborar uma aula. Ele simplesmente te joga, se vira, você que se vira com ele. Não tem material para você. É você que tem que se virar. E lá tem uma sala de recurso, eu ia com ele pra essa sala de recurso, mas o professor de lá deixava tudo pra mim, se vira (Grupo Focal 2).

Sobre a estrutura física, foi pontuado por um dos/as ESVs que, no caso de determinadas necessidades educacionais, as escolas estão adaptadas. Mas, quando se trata das deficiências intelectuais, ainda há muito o que se fazer, como indicado na fala a seguir:

Com as crianças que têm algum tipo de deficiência intelectual e mental não; mas sim a física. As escolas estão bem adaptadas pra elas, né. [...] para uso de braille, libras... os professores que trabalham com essas crianças, eles são bem capacitados (Grupo Focal 3).

Quando se trata das salas de recurso, citadas nas falas anteriores, nota-se que elas têm uma utilidade relevante para o trabalho do/a ESV. Em alguns casos, essas salas são bem estruturadas. Mas, em outras, há a falta de materiais de apoio e de profissionais que possam colaborar com a atuação do/a ESV, como é possível perceber nas narrativas abaixo:

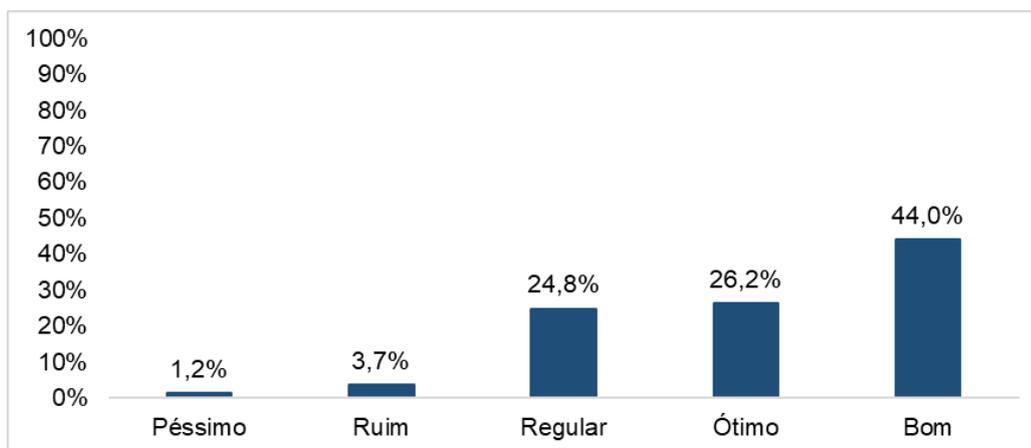
Mas, assim, em uma escola onde nós temos o mínimo apoio, que é a sala de recurso. Às vezes, a gente nem tem profissional na sala de recurso (Grupo Focal 2).

Mas eu quero contar uma experiência, assim, que eu estou tendo dificuldade, porque tem escola que a sala de recurso é só fantasia. [...] na prática, não funciona, não dá suporte para a gente (Grupo Focal 5).

#### 6.1.4. Necessidades e desafios para uma Educação Inclusiva

Foi solicitado que os/as ESVs avaliassem o nível de interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais nas escolas em que atuaram. Constatou-se que 44% dos/as ESVs que responderam o *survey* avaliaram como “Bom” o nível de interação entre os alunos. Somente 5% avaliaram como “Péssimo” e/ou “Ruim” o nível de interação entre os alunos (Figura 23).

**Figura 23** - Percepção dos/as ESVs respondentes sobre o nível de interação entre crianças com e sem deficiências



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Durante os grupos focais com ESVs, relatos sobre o nível de interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais surgiram predominantemente atrelados a falhas didáticas, principalmente por parte dos professores. As falhas foram localizadas em grande medida no processo de efetivação da inclusão escolar, a ser viabilizada através do esforço contínuo de envolver ambos os alunos nas mesmas dinâmicas educacionais de modo equitativo:

Quando eu participei, percebi que tem professores que incluem o aluno apenas nas brincadeiras. E tem professor que tenta empurrar o conteúdo, mas exclui o aluno da vida social da sala de aula (Entrevistado ESV 1).

Ele estava sentadinho do meu lado, desenhando no chão, enquanto as outras crianças estavam fazendo uma atividade dirigida com a professora. E mesmo assim a professora sempre vinha, perguntava e comentava sobre o desenho dele e tudo. Mas, ainda assim, mesmo estando no mesmo ambiente, não necessariamente eles estavam na mesma ideia (Grupo Focal 2).

Eu acho que os PCDs alunos, que têm qualquer tipo de deficiência, percebem quando o professor ensina pra todo mundo. Aí, a turma vai de um jeito e ele vai um pouco mais lento. E ele entende que está sendo tratado diferente. Então, eu acho que essa é a pior coisa pra eles (Grupo Focal 4).

O *survey* mensurou, ainda, o que poderia viabilizar a inclusão escolar. Para os/as respondentes, o trabalho em conjunto de profissionais na escola (76%) é o que mais viabiliza a inclusão no ambiente escolar. Em segundo lugar, os/as ESVs consideraram o apoio familiar dos alunos e da comunidade (59%) como outro elemento fundamental para efetivar a inclusão escolar (Figura 24).

**Figura 24** - Percepção dos/as ESVs sobre o que viabiliza a inclusão no ambiente escolar



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

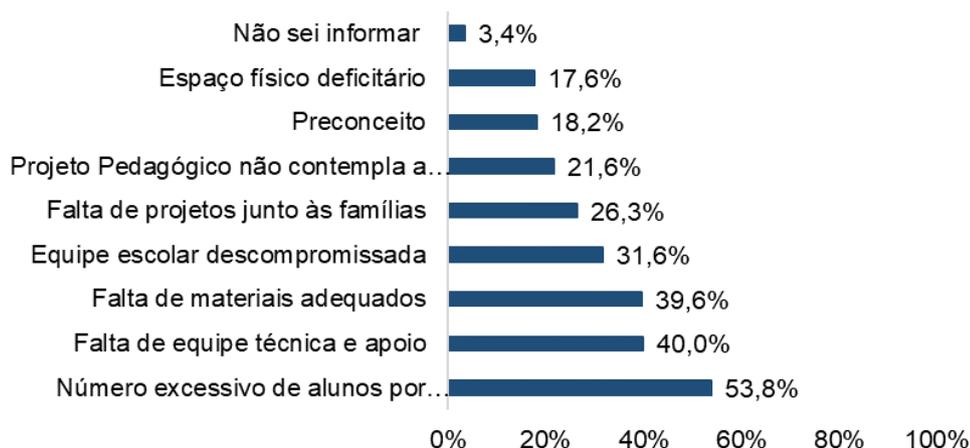
Nos grupos focais com ESVs, ao serem indagados sobre possibilidades de melhorias para a efetivação da educação inclusiva, as respostas seguiram direcionamentos mais amplos, ao apontar demandas que dependem predominantemente de iniciativas governamentais e da gestão escolar:

Para educação inclusiva, seria necessário o governo criar uma obrigatoriedade de gratificação, para o professor receber depois de algum curso. A partir de dois anos, tem que entregar o novo certificado de educação “tal”. Mas ele tem que estar aberto a estudar, ler e pesquisar sobre educação possível. Criar mecanismos (Entrevistado ESV 1).

A escola poderia, também, fazer algum tipo de semana pedagógica no sentido, assim, de orientação para todas as famílias, para que todos pudessem entender. Então, seria interessante as escolas pensarem na questão da semana pedagógica, voltada para esse tipo de assunto. E iria abrir a mente de muita gente, do tipo: “Nossa, eu acho que meu filho tem isso”, “Ele age dessa forma, como é que eu faço pra procurar um médico?” (Grupo Focal 3).

Entre os aspectos que mais dificultam a atuação dos/as ESVs, os respondentes do *survey* sinalizaram, principalmente, o número excessivo de alunos (com ou sem deficiência) por classe (54%), a falta de equipe técnica e apoio (40%) e a falta de materiais adequados (40%).

**Figura 25** - Percepção dos/as ESV sobre o que mais dificulta a sua atuação



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Nos grupos focais com ESVs, foi possível identificar outros aspectos dificultadores que se somam ao número excessivo de alunos, à falta de equipe técnica e à falta de materiais adequados:

É muito trabalho e a gente não tem suporte. E não tem direito à remuneração. Se eu adoecer, mesmo com um atestado médico, ao voltar pra escola, já colocam outro no meu lugar (Entrevistado ESV 1).

Eu acho que falta ter uma valorização das pessoas que fazem esse trabalho. É um absurdo quererem dar quarenta reais pra pessoa ir trabalhar com essa quantidade de alunos (Grupo Focal 4).

Muitos professores não estão preparados para lidar com esses alunos. E aí fica uma sobrecarga no educador. Você não trabalha só quatro horas. E tem desvio de função. E isso acontece em muitas escolas (Grupo Focal 4).

A ausência de garantia de direitos trabalhistas, devido ao tipo de vínculo empregatício previsto em portaria, somada à falta de exigência de qualificação e a recorrência de desvios de função devido à escassez de equipe técnica, evidenciaram, conjuntamente, desafios para a atuação do/a ESV. Não somente aspectos que dificultam a atuação dos/as ESVs por conta da desvalorização da atividade, mas também a falta de readaptação integral das instituições de ensino às demandas da educação inclusiva como modalidade de ensino.

Ofertar cursos de capacitação para atuar na educação especial/inclusiva foi um dos principais aspectos a serem considerados entre as condições de trabalho dos/as ESVs, indicada por 81% dos/as respondentes. Além disso, destaca-se a demanda pelo aumento do valor do ressarcimento por turno de trabalho (80%), como corroborado durante os grupos focais; e o aumento do número de educadores/as sociais voluntários/as em cada sala e/ou escola (59%).

**Figura 26** - Aspectos que podem melhorar as condições de trabalho dos/as ESVs



Fonte: Educação Inclusiva no Distrito Federal - 2024  
Elaboração: DIPOS/IPEDF Codeplan.

Aspectos como i) ausência de instruções preliminares na chegada dos/as ESVs à instituição escolar, ii) falta de programa institucional de capacitação em educação inclusiva; e iii) despreparo das escolas diante de situações emergenciais que requerem cuidados básicos em primeiros socorros sintetizam alguns dos relatos dos/as ESVs sobre sugestões de melhorias para a sua atuação.

## 6.2. O olhar da gestão

### 6.2.1. A atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as na visão dos gestores

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores que atuam nas unidades escolares das 14 regionais de ensino, foram perguntadas questões relacionadas à atuação dos/as ESVs, para que se pudesse captar a visão que eles têm sobre esses atores. Foi ressaltado pelos entrevistados que a atuação do/a ESV não tem um caráter pedagógico, o qual é reservado ao professor. Eles desempenham um papel mais “estrutural”, como foi denominado por um dos gestores entrevistados, auxiliando nas atividades relacionadas à locomoção e alimentação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Outro entrevistado reforça que eles estão no ambiente escolar para o apoio e acompanhamento do estudante, não participando na elaboração de atividades junto aos professores, mas auxiliando nos momentos em que o aluno com necessidades educacionais especiais precisa de mais atenção ou quando o professor está realizando alguma atividade com o resto da turma. O trecho a seguir representa o que foi trazido pelos gestores relacionados às atribuições dos/as ESVs:

Eles não participam, efetivamente, na elaboração de atividades ou desse trabalho junto ao professor. Então, assim, eles participam mais quando há uma demanda de acompanhamento (Entrevistado 11).

O educador social voluntário, para nós, como você sabe, ele é somente para estrutural. Ele não é pedagógico, ele é para alimentação, locomoção (Entrevistado 1).

[...] o educador o auxilia [o professor] nesses momentos em que a criança especial precisa de mais atenção, precisa desse auxílio, enquanto ele está com a turma (Entrevistado 9).

Ao chegar nas unidades escolares, os/as ESVs recebem informações sobre as atividades que desenvolverão e quais serão os alunos que eles irão acompanhar em reunião com a gestão escolar e os professores. Um diretor entrevistado informou que, a cada ano, eles se reúnem com os/as ESVs e os orientam na forma de trabalho com cada criança, realizando a capacitação e a preparação dos/as educadores/as sociais.

Cada unidade escolar tem uma pessoa responsável por todo o treinamento, orientação e gestão dos educadores sociais. Tanto em relação aos horários, a logística, a escala, ao trabalho, às competências, os alunos que o educador atende (Entrevistado 10).

[...] a nossa equipe tem uma conversa. Aí, atende cada um com o professor, para dizer qual a turma que ele vai atender, qual a demanda que ele vai atender com aquela criança, tem qual característica, né? De como é aquela sala (Entrevistado 19).

[...] essas orientações, pelo que eu já vi da minha experiência, elas são feitas na escola, geralmente pela coordenadora ou supervisora, ou pela orientadora educacional, ou até pelas equipes (Entrevistado 1).

Isso pode ser contraposto com o que foi informado por boa parte dos/as ESVs que participaram dos grupos focais, que comentaram a ausência ou o pouco repasse de informações por parte da gestão escolar. Nesse sentido – e vinculado à capacitação dos/as ESVs –, uma diretora entrevistada informou que eles não conseguem realizar um treinamento aprofundado com os/as ESVs. As informações repassadas são mais orientações gerais do trabalho a ser realizado, havendo, também, um acompanhamento por parte da coordenação da escola para que os/as ESVs tirem dúvidas eventuais.

[...] a gente sabe que eles vêm sem preparo. Até no fórum dos gestores eles explicaram que não tem como ter um curso e tudo. Porque eles são voluntários, né? Não tem como dar um curso igual é do monitor, né? O monitor, eles podem pegar, faz uma semana de curso, alguma coisa, mas o voluntário não tem como. Então, eles falaram que tem que ser a gente mesmo, né? (Entrevistado 3).

Outro diretor informa o quão importante seria o/a ESV participar da semana pedagógica que é realizada antes do início das aulas para que entenda o funcionamento da escola e se insira nesse ambiente.

Também foi observado que a direção da escola direciona o/a ESV ao professor que já conhece as necessidades dos alunos a serem atendidos, ou então a outros/as ESVs que já atuaram em anos anteriores na escola e que também já conheçam os alunos. Isso reforça o que os/as ESVs apontaram durante a realização dos grupos focais, indicando que, na maioria das vezes, são apenas os professores ou outros/as ESVs que os informam sobre as atividades a serem executadas:

[...] a gente colocou eles pra conversar com os professores que foram deles [dos alunos]. Assim igual a: "Você ficou nessa turma com Fulano e Beltrano, que tem isso e isso", "Ele foi aluno de Fulana, vai lá e vai conversar, ela vai te explicar, vai te mostrar como é o melhor atendimento com ele" (Entrevistado 3).

[...] ela pegou uma educadora nossa, que já está há dois anos com a gente. E aí, chegou um novo que não tinha nada, nenhuma experiência. E aí ela deixou ele (sic) com ela durante uma semana (Entrevistado 3).

Ao indicarem as atribuições dos/as ESVs, os gestores acabam pontuando outras atividades:

Por exemplo, ele vem pra escola para atender o menino, mas, ao invés disso, ele tem que fazer outra coisa lá na sala de recurso (Entrevistado 11).

[...] porque, eventualmente, faltou um. A gente precisa de ter alguém para cobrir aquele espaço que demanda uma atenção maior, por exemplo ao almoço, refeitório (Entrevistado 17).

[...] fazer registros na agenda do aluno. Porque nós temos, né, nós temos professores aqui numa aula, acabou horário, vai pra outra aula. Então, [o professor] não dá tempo de ficar escrevendo na agenda de cada um [dos alunos] [...] (Entrevistado 14).

Relacionado com a atuação dos/as ESVs, uma metodologia diferenciada foi apresentada pelo E17. Ele informou que, na escola em que trabalha, os/as ESVs não ficam especificamente com alguma criança, mas são posicionados em pontos estratégicos da escola e as crianças ficam no campo de visão deles, para auxiliar com o que for necessário.

A gente tem uma estratégia, que é deixar educadores em pontos da escola. Como é uma escola muito grande, a gente bota uma mesinha, uma cadeirinha, né? E aí, pra atender os módulos, que aqui a gente trabalha com módulos diferentes, né? Então, o teatro vermelho, música azul, artes visuais amarelas e educação física verde. Então, cada um desses pontos tem um educador ali pra alfabetizar. Pediu socorro, ele tá próximo, tá no campo de visão (Entrevistado 17).

Os gestores pontuaram sobre a importância da criação de vínculos entre o aluno com necessidades educacionais especiais e o/a ESV que o auxilia. Caso não haja esse vínculo, as crianças não desenvolvem a sua aprendizagem, segundo os entrevistados. Existem casos em que as crianças ou os seus pais pedem o atendimento de um/a ESV específico e, quando esse/a falta, as crianças não vão à escola, mostrando a influência do/a ESV na estrutura escolar. Um risco apontado desse vínculo é o professor perder a autoridade diante do aluno, que só respeita e obedece ao/à ESV.

[...] eles pegam um vínculo muito grande, assim, com o educador social, a ponto de querer ser atendido só por um educador social em específico (Entrevistado 11).

E, se o aluno não cria um vínculo com o educador, ele não consegue se desenvolver na aprendizagem (Entrevistado 8).

O educador falava: "Ah, não vou poder ir amanhã" e o aluno não ia pra escola. Porque ele não estava lá, aí o aluno não ia. Falava: "não mãe, ele não vai estar lá hoje." "Eu não vou, não". E aí o aluno faltava, né? Então, para você ver o tanto que o vínculo é forte (Entrevistado 8).

Quando se trata da relação entre os/as e os professores, é possível perceber que os gestores reforçam o que foi trazido pelos/as próprios/as ESVs, apresentado na seção acima. Eles apontam que, em alguns momentos, é necessário mediar os conflitos que podem surgir entre esses dois atores. Já outros entrevistados informam haver um bom entrosamento e colaboração entre os professores e os/as ESVs.

[...] já tivemos um professor que não aceitava [o/a ESV] dentro de sala de aula, né? Porque achava que estava atrapalhando o desenvolvimento da sala (Entrevistado 22).

[...] a gente também teve resistências de professor pela questão da empatia e tal. Então, é uma logística que a gente tem, um jogo de cintura pra tentar fazer essa mediação de conflito (Entrevistado 17).

Então, aqui é bem tranquilo. É uma troca bastante colaborativa mesmo, para o que ele precisa, né? (Entrevistado 20).

As entrevistas também reforçam outro ponto trazido pelos/as ESVs nos grupos focais: as diferenças ou sobreposições das ações entre eles e os monitores. Alguns gestores chegaram a pontuar as diferenças na atuação desses dois atores e outros mostraram que eles chegam a exercer as mesmas atividades:

O monitor, ele tem um aspecto mais ligado à sala de recurso do que o educador, que tem um dinamismo de estar mais nos corredores. [...] Eles [os monitores] têm um trabalho muito mais amplo. Um trabalho mais científico. Eu vou dar um exemplo: o monitor ajuda até no planejamento da atividade daquele estudante. O educador social, não. Ele vai chegar com a atividade pronta, ele vai ajudar a fazer o que já está ali (Entrevistado 10).

[...] a diferença é que o monitor é concursado e o educador, não. Mas a atividade é a mesma. O monitor está ali para acompanhar o aluno, para assessorar o aluno. E o educador social também faz a mesma coisa (Entrevistado 8).

### **6.2.2. Problemas e desafios com os/as educadores/as sociais voluntários/as**

A partir das entrevistas, foram captados alguns desafios e problemas suscitados pelas falas dos gestores com relação à atuação dos/as ESVs. Uma primeira questão que aparece é a informação de que há uma quantidade elevada de alunos com necessidades educacionais especiais para a quantidade de ESVs em cada escola, chegando a ter momentos em que havia até quatro crianças para cada ESV. Isso se complexifica pelo fato de se ter uma quantidade pequena de monitores nas escolas, o que sobrecarrega o trabalho dos/as ESVs. Para tentar superar essa discrepância na quantidade de alunos e ESVs, estes são remanejados para os alunos com menos autonomia.

Os alunos são distribuídos para os educadores sociais. Então, cada educador fica com uma quantidade de estudantes. [...] [a escola] colocava sempre pra estar junto daquele aluno que tinha mais dificuldade (Entrevistado 10).

Alguns gestores também assinalaram uma falta de responsabilidade dos/as ESVs com o trabalho, com atrasos e faltas constantes. Com isso, os alunos ficam sem assistência nesse período em que o/a ESV não está na escola.

[...] acho que não leva muito na responsabilidade, entendeu? Ah, até a gente teve um lá, por exemplo, que chegava atrasado, sabe? Às vezes, faltava e avisava em cima da hora e aí o aluno fica sem assistência, entendeu? (Entrevistado 8).

O fato do/a ESV ficar apenas quatro horas com o aluno também foi ressaltado, já que o aluno, que tem uma jornada de cinco horas, acaba ficando uma hora sem o acompanhamento do/a ESV. Outro desafio apontado por alguns gestores foi a não garantia

de alguns direitos trabalhistas, pela natureza voluntária do vínculo. O trabalho voluntário faz com que não se tenha, por exemplo, direito a atestado. Com isso, caso o/a ESV adoça e necessite faltar, ficará sem o auxílio daquele dia. Além disso, a escola não consegue colocar um substituto no lugar e a criança fica sem assistência.

E se não tem vínculo, acaba que se ele pegar um atestado médico, se ele adoecer, eu não tenho substituto, eu não tenho como cobrar, ele fica sem ganhar o auxílio. Então, o primeiro desafio que eu vejo é esse formato: educador social voluntário. Ele é voluntário. Então, ele vem se ele quer. Se ele não quer, ele não vem. Ele não é obrigado a vir, não existem perdas de vínculo, porque não existe um vínculo (Entrevistado 9).

A falta de vínculo empregatício e o voluntariado foi problematizado por outro entrevistado. Como o/a ESV não é ligado institucionalmente à escola ou à SEEDF, há o risco de que o diretor da escola possa arcar com as consequências de problemas ocasionados entre o/a educador/a e o aluno ou entre o/a educador/a e os pais do aluno que ele acompanha:

[...] daqui a um mês, eu vou receber uma pessoa que não é do quadro da Secretaria de Educação. É voluntário e vai entrar no banheiro sozinho com a criança. Se acontece alguma coisa e se ele é efetivo, o que é que acontece? A Secretaria de Educação está junto. Mas, quando é voluntário, então aí fica: "Como é que a diretora deixou?", "Como é que é isso?". Então, fica ali uma situação delicada (Entrevistado 5).

A falta de perfil ou formação própria para realizar as atividades que são demandadas é outro desafio que os gestores apontam em relação à atuação dos/as ESVs. Alguns que se voluntariam não estão preparados, segundo os gestores, para lidar com uma criança que necessita de apoio e cuidado, principalmente quando ela tem crises ou precisa ir ao banheiro. Como solução, os gestores indicam a necessidade de qualificação do/a educador/a.

[...] não tem aptidão, perfil pra ele lidar [...] A pessoa não tem o perfil. "Não é isso que eu quero, mas eu preciso do dinheiro" (Entrevistado 6).

Muita gente faz inscrição lá [...] eu acho que não tem como agregar [essas pessoas]. [...] Tem que ter, pelo menos, um estudo que possa ajudar, ter, pelo menos, ideias de como é que funciona o [programa] educador [social voluntário] (Entrevistado 22).

### 6.2.3. Avaliação sobre os/as educadores/as sociais voluntários/as

#### 6.2.3.1. O papel desempenhado pelos/as educadores/as sociais voluntários/as

Segundo relatos obtidos nas entrevistas com profissionais da gestão escolar, o papel do/a ESV foi avaliado como fundamental para a inserção do aluno em todas as atividades que integram o ambiente educacional, assumindo a função de "elo entre o aluno com necessidade educacional especial e o professor" (Entrevistado 7).

Em entrevista, um dos gestores salientou que o papel do/a ESV deve ser de apoio aos estudantes, exercendo atividades sob demanda da comunidade escolar - mais precisamente, da SEEDF:

O papel do educador social voluntário deve ser o papel de apoio para o estudante. Ele não é um papel de apoio para o professor. Porque o professor deve ser o professor do estudante. Não é responsabilidade do educador social voluntário. O estudante recebe responsabilidade da escola. Ou ele fez, e é responsabilidade do professor, ou é responsabilidade do outro professor que está em outra sala. Ele é responsabilidade do diretor, do coordenador, né? Então, o estudante é responsabilidade da escola. Então, a gente precisa redimensionar esse educador social voluntário como um apoio para o estudante e não um apoio para a escola. E o estudante com deficiência é um estudante de toda a comunidade escolar (Entrevistado 1).

O trabalho em equipe envolvendo ESVs foi avaliado como necessário para a evolução no atendimento dos alunos, diante dos desafios apresentados, como o grande quantitativo de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais por sala de aula e a falta de profissionais da educação na rede de ensino:

Olha, quando não existia, a gente sentia falta de pessoas, do material humano, para ajudar. E a partir do momento que hoje nós temos, o resultado e as coisas mudaram muito (Entrevistado 13).

Antes, a gente tinha um aluno especial, ele ficava em sala. Às vezes, tinha um professor de educação especial que ficava na sala ajudando o professor. E quando não tinha, era o professor e o aluno. Então, era o professor que tinha que se dividir entre todos os alunos (Entrevistado 7).

Na Escola Parque, acho que é um papel primordial na logística. Na prática mesmo, o que a gente tem é um papel de logística, mais do que pedagógico. Até porque o pedagógico entraria sempre com a supervisão de um professor (Entrevistado 14).

A professora não tem como deixar trinta crianças na sala e sair com uma criança. Então, o educador leva nesse passeio, sai com a criança, dá uma boa caminhada com essa criança que está agitada, sai e volta, né? [...] Então eu vejo que foi fundamental. Isso é muito importante (Entrevistado 9).

Há, portanto, uma percepção sobre os/as ESVs como agentes que potencialmente preenchem uma lacuna de acessibilidade demandada pela educação inclusiva nas instituições escolares. Segundo os relatos acima, isso se deve a dificuldades enfrentadas por professores diante do desafio de dividirem suas atenções com toda a turma, demandante de diversas necessidades educacionais, sejam especiais ou não.

#### 6.2.3.2. Percepções sobre a interação entre pais e educadores/as sociais voluntários/as

A relação estabelecida entre os pais e/ou responsáveis dos alunos com necessidades educacionais especiais e os/as ESVs foi descrita por alguns profissionais da gestão escolar como positiva:

Os pais têm contato com os educadores sociais voluntários para *feedbacks* sobre parte da rotina e do dia a dia da criança (Entrevistado 5).

A gente faz esse trabalho com os pais. E eles valorizam muito o trabalho do educador social voluntário (Entrevistado 15).

É uma relação de afetividade quando a criança está com o educador social voluntário [...] Então, o educador social voluntário tem essa relação com os pais, também (Entrevistado 11).

Segundo o relato de um dos entrevistados, não é permitido o estabelecimento de contatos diretos entre pais e/ou responsáveis e ESVs. Devido à ausência de vínculo trabalhista com as instituições de ensino, cabe ao professor ou ao monitor manter o contato direto com familiares do aluno:

ESVs ganham presente no dia dos professores. Os pais adoram. Tem os pais que inclusive conversam já direto com o/a ESV. E a gente fala que não pode, né? (Entrevista 21).

Além da demanda pelo estabelecimento e manutenção desse contato direto, dois entrevistados apontaram avaliações positivas de pais em relação à atuação dos/as ESVs na mediação da acessibilidade dos alunos durante a rotina escolar:

O trabalho dos ESVs foi fundamental pra gente ter uma evolução no atendimento dos estudantes, né? Nós tivemos alunos aqui que evoluíram muito na maturidade. Tiveram mais calma, mais paciência, mais educação, mais compromisso com a escola. São estudantes que, inclusive, foram do ensino integral ano passado, com a participação dos educadores sociais. Foi muito bom esse atendimento (Entrevistado 6).

Os pais chegavam pra gente e vinham agradecer por colocarem um educador social voluntário para ajudar a professora, porque [o aluno] está melhor. Porque tinha alguém ali pra levar ao banheiro, para ajudá-lo com o lanche, para ajudar quando ele está nervoso. Sair da sala de aula e dar uma volta ali no parquinho, na sala de leitura, fazer uma atividade extraclasse pra ele se acalmar e voltar pra sala de aula. Ele vinha para a escola sabendo que ele ia ter esse suporte, que a direção não tem condições de dar, né? Ou outra pessoa da carreira administrativa. Então isso traz segurança para o aluno, né? (Entrevistado 16).

Na leitura de um dos gestores entrevistados, apesar de muitos pais e/ou responsáveis terem uma compreensão sensível sobre os desafios enfrentados pelos/as ESVs, há questionamentos por parte de familiares de alunos com necessidades educacionais especiais sobre as formas de condução da didática adotada por ESVs:

Acho que o educador social voluntário é muito percebido pelas famílias que estão presentes, frequentemente, aqui. E há famílias que têm muita clareza da situação e da realidade do educador. O monitoramento é difícil. Uma mãe disse que o educador não tinha capacitação. Mas ele fez uma capacitação e não merecia ouvir isso, na realidade (Entrevistado 19).

Durante as entrevistas com gestores, foi destacada a dificuldade dos pais e/ou responsáveis em distinguir as atribuições destinadas aos/às educadores/as sociais voluntários/as e àquelas destinadas aos monitores, sugerindo aspectos como acúmulo de atividades:

A gente precisa ter muito cuidado com isso, né? Porque às vezes o pai não consegue diferenciar o educador social do monitor. Ele pensa assim: "Ah! O educador é monitor". Tanto que eles os chamam de monitor. Eles não falam educador. Eles chamam de monitor. E, às vezes, a gente precisa ter o cuidado na hora da reunião de falar para o pai, "olha, a gente está recebendo educador voluntário, educador voluntário não tem vínculo com a escola". Porque se o pai encontra o educador social na escola e não está satisfeito, ele aborda ele no meio da rua pra reclamar (Entrevistado 7).

## 6.2.4. Sugestões dadas pelos gestores

### 6.2.4.1. Sugestões à educação inclusiva

Com base nas avaliações anteriores, os profissionais da gestão escolar apresentaram algumas sugestões de aperfeiçoamento para a educação inclusiva. A conscientização de professores quanto à necessidade de formação continuada, com atualizações constantes das práticas didáticas e das diretrizes preconizadas pelas políticas de inclusão escolar, foi uma das sugestões feita nas entrevistas:

O professor não pode fazer um curso e achar que sabe lidar com aquele problema para o resto da vida. Por quê? Porque você continua o mesmo. Só que a clientela que você atende, que são os estudantes, ela se atualiza todo ano, porque é um problema geracional. Então, você não pode parar no tempo. Existe a política de inclusão. Você tem que se formar todo ano. Você tem que fazer um curso sobre aquilo se você atua na inclusão, porque a galera que você vai atender muda de idade, muda de geração, muda de orientação sexual (Entrevistado 2).

O professor precisa ter consciência sobre a própria política de inclusão. Porque a política de inclusão tem a ver com uma percepção de mundo, de quem é a pessoa com deficiência. Não é só adaptar uma prova. Porque, às vezes, você adapta só uma prova, e não a perspectiva do profissional (Entrevistado 2).

A gente precisaria de uma psicóloga na escola, né? De uma psicopedagoga junto aos educadores, junto aos monitores. Inclusive, na formação continuada, estar na reunião coletiva, conversando diretamente com os professores (Entrevistado 14).

Foi apontada por um dos entrevistados a necessidade de ensinar habilidades essenciais presentes na vida prática dos estudantes:

Seria trabalhado ali em sala de aula, por exemplo, o uso do dinheiro, para que ele seja capaz de ir ao mercado, ir numa (sic) padaria, comprar, receber o troco [...] Muitas vezes, isso é negligenciado, por causa da dinâmica de sala de aula e por causa da falta de preparo do professor (Entrevistado 4).

Além das sugestões acima, profissionais da gestão escolar indicaram a necessidade de aperfeiçoamento da educação inclusiva em aspectos como infraestrutura de acessibilidade escolar e materiais didáticos inclusivos:

Precisa de um amparo maior do Estado na estrutura, para atender esse estudante. Porque a gente fica dando jeito em tudo para que aquele estudante acesse aquela escola, fique vivo e coma (Entrevistado 2).

É preciso melhorar a infraestrutura da escola. Por exemplo, aqui nessa escola, a gente tem um problema que é a questão da infraestrutura, porque ela foi construída como uma escola provisória (Entrevistado 4).

O Estado deveria ter mais esse investimento financeiro para a gente poder investir nas instalações da escola, para adaptar a escola. Distribuir melhor esse valor só para a educação inclusiva, entendeu? Eu acho importante trabalhar esse aspecto de ações (Entrevistado 6).

Materiais de adaptação mesmo. Coisas adaptadas, pegador de plástico [...] E adaptadores sensoriais que fazem muita diferença para algumas crianças. [...] A adaptação de material do conhecimento pedagógico (Entrevistado 19).

#### 6.2.4.2. Sugestões ao Programa Educador Social Voluntário

Como foi salientado nas seções anteriores, a ausência de obrigatoriedade de capacitação destinada aos ESVs, somada ao baixo valor da ajuda de custo recebida e a alta rotatividade de voluntários, são alguns dos fatores que reforçam a condição de precarização dos/as ESVs. Diante desses e de demais fatores já evidenciados, profissionais da gestão escolar apresentaram, durante entrevista, sugestões de melhoria das condições de trabalho dos/as ESVs.

A sugestão de aumentar o quantitativo de ESVs por escola e a busca pela extensão do período de permanência dos/as voluntários/as nas instituições foram mencionadas por um dos entrevistados como uma medida eficaz para viabilizar um suporte pedagógico mais individualizado e permanente ao aluno:

Aumentar o quantitativo de educadores sociais por escola. Eu acho que poderia otimizar o trabalho na sala de recurso, especialmente na questão do acompanhamento pedagógico (Entrevistado 4).

Em termos de permanência, o ideal seria que educadores sociais voluntários ficassem mais tempo, para dar continuidade ao trabalho [...] e ter esse acompanhamento por mais tempo. É bom para a escola, porque você tem a continuidade de um trabalho. E é bom para os estudantes, também, porque eles se adaptam e criam esse vínculo com esses educadores, conseguindo seguir se adequando ali (Entrevistado 4).

A abertura de um processo seletivo para ESVs, similar ao formato de seleção de professores substitutos temporários organizado pela SEEDF, foi proposta por um dos

entrevistados. A melhoria do ressarcimento financeiro e das condições de trabalho esteve presente em várias entrevistas e foi identificada como uma forma de valorização do profissional:

Poderia ser um processo seletivo, igual é o de professor temporário. Traria também uma valorização maior. [Porque] é um reforço tão essencial, que quarenta reais é muito desvalorizado. Eu acredito que eles poderiam ser melhor (sic) remunerados (Entrevistado 7).

Tudo passa por uma questão de remuneração, né? Eu acho que, hoje, a remuneração que eles ganham é muito baixa para o trabalho que eles executam, para o período que eles passam dentro da escola. [...] Acho que se houvesse uma remuneração melhor, alguns dos educadores sociais voluntários poderiam até, não sei, exercer como se fosse uma carreira (Entrevistado 4).

Mas existem questões que a gente precisa valorizar mais do educador social. Vou dar um exemplo. Uma melhora na ajuda de custo, né? Dar um pouco mais de direitos no sentido de autonomia, de valorização da carreira deles (Entrevistado 6).

Então eu acho que deveria ser mais valorizado, sabe? Porque só sabe a gente que convive com eles na escola (Entrevistado 8).

Na verdade, a condição que o educador social voluntário trabalha é imoral, né? Desde quanto ele ganha ou não ganha até as condições de trabalho. Em relação às férias, abono, a gente sabe que não tem. Existe uma hierarquia ali nas relações. A gente sabe que as coisas não são da mesma forma como é para o monitor (Entrevistado 2).

A exigência de capacitação pedagógica dos/as ESVs, principalmente para a atuação junto à primeira infância, foi apontada pelos profissionais da gestão escolar como fundamental. Foi ressaltada a necessidade de conhecimentos específicos para lidar com técnicas de cuidado peculiares a cada fase de desenvolvimento infantil. Aspectos como a recorrência de candidaturas apresentando formações distantes da área da educação e a necessidade de formações contendo técnicas e diretrizes específicas da modalidade da educação inclusiva são algumas das motivações para essas sugestões:

Acho que poderia ter formações para esses educadores sociais voluntários, também [...] Alguns educadores não têm a devida formação na área educacional. São formados em outras áreas. E, aí, fica realmente difícil para eles executarem uma função de mediação, dentro das aprendizagens, que não cabe à formação deles (Entrevistado 4).

Necessidade de curso de formação obrigatório pela própria Secretaria de Educação. Assim como ela fornece vários cursos aos professores, acho importante uma formação específica na área, ou cobrar que o educador social tenha essa formação, esse curso de formação para concorrer [ao processo seletivo] (Entrevistado 5).

Outra coisa é ter esses cursos de formação, né? Curso de formação, quando eu digo, como o que o professor faz mesmo. Claro, não longo, muito extenso, até porque o objetivo deles deve ser em escola, né? Mas seja em um contraturno, noturno, ter um incentivo de fazer uma formação voltada para as relações escolares (Entrevistado 14).

Para priorizar a segurança e o bem-estar dos alunos, dois entrevistados mencionaram a necessidade de inserir técnicas e conhecimentos em primeiros socorros em capacitações para os/as ESVs. Essa sugestão incentiva a criação de um perfil mais multidisciplinar do/a voluntário/a, para além das práticas estritamente pedagógicas, ao envolver técnicas de cuidado e de proteção baseadas na integralidade entre saúde e educação no ambiente escolar:

Eu achei que iam passar por uma formação, principalmente em relação ao trato com a criança, né? A gente já recebeu educadora que não sabia trocar fralda. A gente teve que ensinar. Então, se isso tivesse vindo com eles, ajudaria muito a escola. A gente precisa muito que essas pessoas tenham, pelo menos, a noção dos primeiros

socorros. Deveriam passar por essa informação relacionada ao primeiro socorro (Entrevistado 11).

A gente fez uma parceria com uma faculdade, onde os enfermeiros vieram aqui e fizeram um curso de formação, tanto de primeiros socorros, como de contenção daquela criança em crise, [não] machucar o outro, não se machucar, como já aconteceu aqui, né? De criança se cortar feio. Então, isso ajudou. A gente buscou chamar o educador pra vir pra essa vivência, né? (Entrevistado 14).

Por fim, inserir os/as ESVs em reuniões de coordenação pedagógica foi sugerido por um dos profissionais da gestão escolar como uma estratégia de promover uma compreensão prévia e conjunta dos planos de atividades com a participação dos/as voluntários/as:

Participar da semana pedagógica e das coordenações pedagógicas, eu acho que seria interessante, também [...] Então, por exemplo, se ele pudesse participar pelo menos uma vez por semana da coordenação pedagógica, ele vai entender como é que funciona a escola. Porque ele precisa estar inserido mesmo [...] Eu acho que é estudar mais aquele estudante, entender as limitações dele. Eu acho que seria isso. Estudar mais sobre aquele estudante que ele está acompanhando. E, aí, essa participação na semana das coordenações seria interessante (Entrevistado 17).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, neste relatório, é compreendida a partir da consideração de que os estudantes com deficiências e/ou transtornos devem ser inseridos em escolas regulares, com atendimento adequado às suas necessidades educacionais. Destaca-se, entre outros pontos, a necessidade de integração a partir da disponibilização das condições necessárias à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais com a transformação da estrutura física das escolas, a flexibilidade nas práticas pedagógicas e na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. As normativas analisadas indicam, a partir do seu percurso histórico, um avanço na busca pela inclusão escolar por intermédio da garantia do acesso à educação básica e eliminação de obstáculos para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse termo abrange todos que apresentam algum tipo de limitação ou alteração física, motora, sensorial, linguística, cognitiva, altas habilidades, síndromes diversas e distúrbios de conduta.

Tomando como foco a educação inclusiva, a pesquisa objetivou compreender a figura do/a ESV e a sua atuação, entender o perfil daqueles/as que estiveram em atividade no Distrito Federal, as suas motivações e os desafios enfrentados no desenvolvimento de suas atividades. Para isso, foi aplicado um *survey* e realizados grupos focais com ESVs; além de entrevistas com gestores e diretores escolares.

Majoritariamente, os/as ESVs respondentes do *survey* eram mulheres, entre 30 e 49 anos, de raça parda, com o ensino superior completo, com formação mais associada à área de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. A maioria dos/as respondentes não possuíam outra ocupação além da atuação como ESV, com a ajuda de custo recebida sendo a única fonte de renda. Relacionado a isso, a necessidade financeira foi um dos motivos levantados pelos/as ESVs para a inscrição no programa. Outras motivações captadas pelo *survey* foram ter experiência pessoal com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos e o fato de o programa se caracterizar como uma oportunidade profissional. Uma quantidade elevada dos respondentes possui experiência prévia com atendimento de crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos, em orientação de alunos com necessidades educacionais especiais e experiência na vida privada com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos.

A maior parte dos/as ESVs que participaram da pesquisa assinalaram ter acompanhado alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Para os/as ESVs, ter o conhecimento do laudo da criança a ser acompanhada se mostrou de suma importância. A partir dele, é possível a elaboração de um plano pedagógico específico para as necessidades dos alunos a serem atendidos.

No dia a dia, os/as ESVs auxiliam os alunos com necessidades educacionais especiais majoritariamente nas atividades em sala de aula, nas atividades recreativas e na locomoção para atividades realizadas na Unidade Escolar ou extraclasse. Nas entrevistas, os gestores reforçaram essa informação, indicando que a atuação do/a ESV não tem um caráter pedagógico, mas como apoio às atividades relacionadas com a locomoção e alimentação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Considerando os resultados obtidos, é possível sugerir medidas para aprimoramento da educação inclusiva no Distrito Federal, vinculadas aos desafios que foram identificados. Como pontos-chave, estão o aperfeiçoamento da estrutura física das escolas – como a

infraestrutura e acessibilidade escolar – e das práticas pedagógicas, incluindo a aquisição e elaboração de materiais didáticos inclusivos e adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

A importância do trabalho dos/as ESVs também foi ressaltada. Nas entrevistas com gestores e com os/as ESVs, foi possível captar a centralidade da sua atuação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda assim, esses profissionais carecem de capacitação pedagógica. O preparo daqueles que forem exercer esse serviço voluntário é crucial para que eles estejam alinhados às práticas didáticas inclusivas e às diretrizes da política de inclusão.

Ainda que as portarias prevejam que seja responsabilidade da equipe gestora e/ou equipe pedagógica local, não existe uma padronização sobre como se dá as orientações sobre as atividades que os/as ESVs desenvolvem. Uma das possíveis soluções para nivelar o conhecimento desses profissionais em todas as regionais de ensino do Distrito Federal seria a elaboração de materiais e cursos sem tutoria.

O vínculo como voluntário e a consequente falta de alguns direitos trabalhistas é um ponto a ser levado em conta para possíveis readequações do Programa Educador Social Voluntário. Segundo relatos de gestores e ESVs, há diversas implicações por conta desse tipo de vínculo. Refletir sobre esse aspecto, regulamentando a profissão, é uma forma de valorização e de corrigir possíveis inconsistências em suas atribuições e responsabilidades.

O quantitativo de educadores/as sociais voluntários/as é outro ponto de atenção. O aumento na quantidade de ESVs poderia evitar a sobrecarga e garantir um suporte mais eficaz aos alunos. Mais ESVs nas escolas implica em mais alunos assistidos. Pelos relatos dos/as ESVs, foi possível identificar que há casos em que o aluno assistido demanda atenção integral do/a educador/a voluntário/a.

Diante desse panorama, a educação inclusiva no Distrito Federal perpassa pela atuação do/a educador/a social voluntário/a. Dada essa centralidade para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, é de suma importância que gestores monitorem, avaliem e aprimorem essa política pública.

Como sinalizado pela literatura, há outros atores que devem ser igualmente considerados na pauta da educação inclusiva. É fundamental ouvir professores, monitores e responsáveis. É a partir da trajetória desses atores que será possível captar possíveis barreiras a serem superadas e pontos para aperfeiçoamento do Programa e da atuação dos/as educadores/as sociais voluntários/as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.; FRIEDRICH, D. L. B. O papel do professor na Educação Inclusiva. **Revista Faculdade Famen - REFFEN**, n. 2, vol. 1, p. 52-67, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.571, de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: [s. n.], 2009.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 3.218 de 5 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva no Distrito Federal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abril. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Acesso à Informação, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília, DF, jan. 2008.** [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria federal nº 555, de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

CARNEIRO, C. V.; SOARES, B. de J. **A atuação do gestor educacional na construção da escola inclusiva.** TCC (Graduação). Universidade Católica do Salvador. 2022.

CARVALHO, J. B. dos S. **A importância da formação de professores na escola inclusiva:** estudo de caso da Escola Classe nº 64 de Ceilândia Sul-Brasília/DF. 2015. 46 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

CARVALHO, M. A. de. **Educação inclusiva em Uberlândia-MG:** experiências de monitoria na ESEBA (2014/2015). 2015. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CEFAÏ, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. Trad: Bruno Cardoso. **Dilemas**, p. 11-48, 2009.

CHAVES, G. de O. **Ensino remoto emergencial em meio às restrições impostas pela pandemia de Covid-19 na perspectiva dos monitores dos alunos com deficiência:** um estudo de caso. Trabalho de conclusão de graduação. Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Distrital nº 37.010, de 23 de dezembro de 2015.** Regulamenta a prestação do serviço voluntário no âmbito da Administração Direta e Indireta do Distrito Federal, consoante a regência da Lei Distrital e dá outras providências. Brasília, DF: DODF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Distrital nº 39.734, de 26 de março de 2019.** Dispõe sobre a criação do Programa de Voluntariado do Distrito Federal - Voluntariado em Ação. Brasília, DF: DODF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Distrital nº 45.038, de 5 de outubro de 2023.** Institui Política Distrital para normatizar e estabelecer parâmetros para as edificações das instituições educacionais públicas e privadas da Educação Básica do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 3506, de 20 de dezembro de 2004.** Cria o Voluntariado junto ao Serviço Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: DODF, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.106, de 3 de maio de 2013.** Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. DODF 091 - Seção I.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.589, de 23 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a prática de educação física adaptada. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.714, de 22 de setembro de 2016.** Institui e inclui no calendário oficial de eventos do Distrito Federal a Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 6.036, de dezembro de 2017.** Institui o Programa Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI no Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: DODF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal.** Promulgação: 08/06/93. Publicação: DODF de 09/06/93, Suplemento. Emenda à Lei Orgânica nº 01, de 10.01.94 – DODF 11.01.94.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Distrital nº 369, de 8 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a modulação de servidores das especialidades dos cargos de Agente de Gestão Educacional e Técnico de Gestão Educacional e do cargo de Monitor de Gestão Educacional da Carreira Assistência à Educação nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 43, de 27 de fevereiro de 2014.** Institui o Programa Educador Social Voluntário. Brasília, DF: DODF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 24, de 27 de fevereiro de 2015.** Institui o Programa Educador Social Voluntário. Brasília, DF: DODF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 48, de 1º de março de 2016.** Institui o Programa Educador Social Voluntário. Brasília, DF: DODF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 51, de 17 de fevereiro de 2017.** Institui o Programa Educador Social Voluntário. Brasília, DF: DODF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 22, de 2 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Educador Social Voluntário. Brasília, DF: DODF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 07, de 23 de janeiro de 2019**. Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 13, de 24 de janeiro de 2020**. Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 326, de 8 de julho de 2021**. Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 63, de 27 de janeiro de 2022**. Estabelece o Programa Educador Social Voluntário (ESV) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2022.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Distrital nº 28, 12 de janeiro de 2024**. Estabelece o Programa Educador Social Voluntário no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: DODF, 2023.

GIEHL, P. R. Olhando e entendendo as realidades. *In*: MOURA, Paulo Gabriel Martins (Org.). **Educador Social: Uma construção Profissional**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

LIMA, T. C. da S.; QUARESMA, M. S.; SOUZA, C. T. R. de; LIMA, D. D. R. da S. de. Educação Especial e Inclusiva na educação infantil: perspectivas, desafios e diferenças. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 459-474, 2022.

MENDES, C. Educação inclusiva e inclusão escolar: algumas considerações. **Revista Digital Simonsen**. Rio de Janeiro, 2015.

MEZZARROBA, S. M. B. **O papel do educador social: superando desafios**. 2008.

SANTOS, J. P. da S. **A atuação de educadores sociais no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nos anos iniciais do Distrito Federal**. 2019. 74 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

ROSA, J. G. L. da; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, e270026, 2022.

SANTOS, A. de O.; CENCI, A. O processo de adaptação na educação infantil das crianças com de ciência no contexto da escola inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 11, n. 27, p. 95-112, out./dez. 2018.

SANTOS, B. G. dos; DUQUE, M. S. Análise das ações afirmativas relativas à educação inclusiva no ensino do autista: a necessidade de monitor em sala de aula. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, v. 1, n. 35, 2016.

SANTOS, J. P. S. **A atuação de educadores sociais no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nos anos iniciais do Distrito Federal**. 74 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, C. R. B. da; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4.611-4.629, mai./jun. 2020.

SILVA, M.O.E. Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 119-134, 2011.

SOUSA, M. N. C. de. **O papel da gestão na construção de uma escola inclusiva**. 2015. 37 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** - Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**, 2008. p. 169-195.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Quadro indicativo das entrevistas realizadas

Código do entrevistado	Perfil do entrevistado
Entrevistado 1	Gestor/a da Secretaria de Estado de Educação
Entrevistado 2	Gestor/a da Secretaria de Estado de Educação
Entrevistado 3	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Taguatinga
Entrevistado 4	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Guará
Entrevistado 5	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Recanto das Emas
Entrevistado 6	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Recanto das Emas
Entrevistado 7	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
Entrevistado 8	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Taguatinga
Entrevistado 9	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Candangolândia
Entrevistado 10	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Gama
Entrevistado 11	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Ceilândia
Entrevistado 12	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Sobradinho
Entrevistado 13	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Plano Piloto
Entrevistado 14	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Plano Piloto
Entrevistado 15	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Paranoá
Entrevistado 16	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Sobradinho
Entrevistado 17	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino do Plano Piloto
Entrevistado 18	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Planaltina
Entrevistado 19	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de São Sebastião
Entrevistado 20	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Planaltina
Entrevistado 21	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Santa Maria
Entrevistado 22	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Santa Maria
Entrevistado 51	Gestor/a Escolar da Regional de Ensino de Samambaia

Fonte: DIPOS/IPEDF Codeplan

## **APÊNDICE B - Questionário - Survey com Educador/a Social Voluntário/a**

### **Pesquisa de Opinião com Educadores/as Sociais Voluntários/as Educação Inclusiva no Distrito Federal**

Esta é uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan).

Através dela, será coletada a opinião de educadores/as sociais voluntários/as que atuaram/atuam no DF.

O questionário é anônimo e pode ser respondido em 8 (oito) minutos.

Responda e ajude a melhorar as políticas públicas promovidas pelo Governo do Distrito Federal (GDF).

Sua opinião é importante!

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este questionário coleta informações para a pesquisa “Educação Inclusiva no Distrito Federal”, que pretende levantar o perfil dos educadores/as sociais voluntários/as que atuam/atuaram no Distrito Federal. O tempo aproximado para a conclusão do questionário é de 8 (oito) minutos.

As respostas coletadas são tratadas de forma sigilosa e os dados serão analisados em conjunto. Suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Sua participação é totalmente voluntária, sem qualquer compensação financeira. Espera-se que o conhecimento gerado a partir desta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas de educação inclusiva do Distrito Federal.

Para participar da pesquisa, informe seu aceite marcando “Sim” ao final desta página. Você tem o direito de retirar a sua permissão de participação e uso dos dados a qualquer momento. Basta retornar a esta tela inicial e alterar a marcação para “Não concordo em participar desta pesquisa”. Se você tiver alguma dúvida, preocupação ou reclamação sobre sua participação na pesquisa ou sobre seus direitos como participante, entre em contato com o IPEDF Codeplan por meio do e-mail: [politicassociais@ipe.df.gov.br](mailto:politicassociais@ipe.df.gov.br)

Você concorda em participar desta pesquisa?

- a. Sim [prossegue o questionário]
- b. Não [encerra o questionário]

Por favor, leia as questões a seguir com atenção. Algumas perguntas permitem que você marque mais de uma opção de resposta.

#### **BLOCO 1 - Atuação como educador/a social voluntário/a no Distrito Federal**

- Como educador/a social voluntário/a no Distrito Federal, você auxiliou estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
  - a. Sim [prossegue o questionário para 2.1]
  - b. Não [encerra o questionário]
  
- A/s escola/s onde você atuou é/são de: [única opção]
  - a. Ensino regular [prossegue o questionário para 2.1]
  - b. Ensino especializado [encerra o questionário]
  - c. Ambos [prossegue o questionário para 2.1]

- Qual/is era/m o/s tipo/s de deficiência/s e/ou transtorno/s dos estudantes que você acompanhou? [múltipla escolha]
  - a. física
  - b. mental
  - c. auditiva
  - d. visual
  - g. transtorno global/TGD/TEA
  - h. outro tipo de deficiência
  - i. Não sei informar
  
- Em qual/ais ano/s você atuou como educador/a social voluntário/a no Distrito Federal? [múltipla escolha]
  - a. 2013
  - b. 2014
  - c. 2015
  - d. 2016
  - e. 2017
  - f. 2018
  - g. 2019
  - h. 2020
  - i. 2021
  - j. 2022
  - k. 2023
  
- Em qual/ais regiões administrativas você atuou como educador/a social voluntário/a? [múltipla escolha]
  - a. Água Quente
  - b. Águas Claras
  - c. Arapoanga
  - d. Arniqueira
  - e. Brazlândia
  - f. Candangolândia
  - g. Ceilândia
  - h. Cruzeiro
  - i. Estrutural (SCIA)
  - j. Fercal
  - k. Gama
  - l. Guará
  - m. Itapoã
  - n. Jardim Botânico
  - o. Lago Norte
  - p. Lago Sul
  - q. Núcleo Bandeirante
  - r. Paranoá
  - s. Park Way
  - t. Planaltina
  - u. Plano Piloto
  - v. Recanto das Emas
  - w. Riacho Fundo
  - x. Riacho Fundo 2
  - y. Samambaia
  - z. Santa Maria
  - aa. São Sebastião
  - bb. SIA
  - cc. Sobradinho

- dd. Sobradinho II
- ee. Sol Nascente e Pôr do Sol
- ff. Sudoeste/Octogonal
- gg. Taguatinga
- hh. Varjão
- ii. Vicente Pires

- Em média, quantas horas semanais você realizou atividades como educador/a social voluntário/a?
  - a. 4 horas
  - b. de 8h a 12 horas
  - c. de 16h a 20 horas
  - d. acima de 20 horas
  - e. Não sei informar
  
- Você atuou com estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA em qual etapa de ensino? [múltipla escolha]
  - a. educação infantil
  - b. ensino fundamental I
  - c. ensino fundamental II
  
- No dia a dia, em quais ocasiões você auxilia estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)? [múltipla escolha]
  - a. durante as refeições
  - b. nas atividades de higienização
  - c. na locomoção nas atividades realizadas na Unidade Escolar e atividades extraclasse
  - d. nas atividades recreativas no parque e no pátio escolar
  - e. nas atividades em sala de aula
  - f. nas atividades da sala de recursos multifuncionais
  - g. nas atividades em outros espaços escolares.
  - h. Outro. Qual?
  
- Como você avalia o nível de interação dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou transtornos com outras crianças e/ou adolescentes sem deficiências nas escolas em que atuou? [única opção]
  - a. Ótimo
  - b. Bom
  - c. Regular
  - d. Ruim
  - e. Péssimo

A seguir, serão feitas perguntas sobre o seu perfil. Marque sim/não em cada uma delas.

- Você possui/tem: [única opção para cada alternativa]
  - i. Experiência em atividade voluntária na Rede Pública de Ensino?
    - a. Sim
    - b. Não
  
  - ii. Experiência em atividade voluntária em outras instituições?
    - a. Sim
    - b. Não

- iii. Experiência prévia com atendimento de crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtorno global/TGD/TEA?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- vi. Experiência em orientação de alunos com necessidades educacionais especiais?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- vii. Experiência na vida privada com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtorno global/TGD/TEA?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- viii. Participação em programas de capacitação/cursos sobre educação inclusiva?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- ix. Participação em eventos sobre educação inclusiva?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- x. Cursos de formação continuada na área de educação inclusiva?
  - a. Sim
  - b. Não
  
- Qual foi a forma de financiamento? [habilitar se respondeu “sim” em viii, ix e x]
  - a. recursos públicos
  - b. financiamento próprio
  - c. eram gratuitos
  - d. Outro
  
- Qual foi a sua principal motivação para se inscrever como educador/a social voluntário/a? [única opção]
  - a. Oportunidade profissional
  - b. Experiência pessoal com crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos
  - c. Pela maior liberdade e flexibilidade do que em outras áreas de ensino
  - d. Oportunidade de colocar em prática os conhecimentos obtidos na universidade
  - e. Por possuir aptidões úteis para área
  - f. Por essa atividade estar associada aos meus valores de vida
  - g. Pelo ressarcimento financeiro
  - h. Outro. Qual?

A seguir, serão feitas perguntas sobre o seu conhecimento na temática de educação inclusiva.

- Como você avalia seu conhecimento em relação à temática de **crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos, na escala de um 1 a 10?** [única opção]
  - 1 – Não tem conhecimento
  - 10 – Muito conhecimento
  
- Como você avalia seu conhecimento em relação à temática de **educação especial e/ou educação inclusiva na escala de um 1 a 10?** [única opção]
  - 1 – Não tem conhecimento
  - 10 – Muito conhecimento

## **BLOCO 2 - Necessidades/Desafios para a atuação como educador/a social voluntário/a**

- Na sua opinião, o que mais viabiliza a inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos no ambiente escolar? Por favor, leia as opções a seguir e marque até três alternativas.
  - a. apoio técnico
  - b. formação em serviço
  - c. disponibilidade pessoal
  - d. experiência prévia
  - e. infraestrutura e materiais
  - f. apoio da família e da comunidade
  - g. conscientização da sociedade
  - h. Trabalho conjunto de profissionais no ambiente escolar
  - i. Não sei informar
  
- Na sua opinião, qual/ais aspecto/s da escola que pode/m dificultar a atuação do/a educador/a social voluntário/a? Por favor, leia as opções a seguir e marque até três alternativas.
  - a. Número excessivo de alunos (com ou sem deficiência) por classe
  - b. Falta de equipe técnica e apoio
  - c. Falta de materiais adequados
  - d. Espaço físico deficitário/barreiras arquitetônicas
  - e. Equipe escolar descompromissada
  - f. Falta de projetos junto às famílias
  - g. Projeto Pedagógico não contempla a inclusão
  - h. Preconceito
  - i. Não sei informar
  - j. Outro. Qual?
  
- A escola onde você atua recebe algum serviço de apoio para a Educação Especial? [única opção]
  - a. Sim
  - b. Não
  - c. Não sei informar
  
- Foi feita alguma adaptação na estrutura das salas de aula da Unidade Escolar em que você atuou como educador/a social voluntário/a para atender crianças e/ou adolescentes com deficiências e/ou transtornos? [única opção]
  - a. Sim [prossigue o questionário para 14.1]
  - b. Não [prossigue o questionário para 15]
  - c. Não sei informar [prossigue o questionário para 15]
  
- Você acredita que essas adaptações foram úteis para a rotina em sala de aula? [única opção]
  - a. Sim
  - b. Não
  - c. Não sei informar

- O que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos/as educadores/as sociais voluntários/as? Por favor, leia as opções a seguir e marque até três alternativas.
  - a. Aumento do valor do ressarcimento por turno de voluntariado
  - b. Oferta de cursos de capacitação para atuar na educação especial/inclusiva
  - c. Supervisão de profissionais
  - d. Disponibilização de materiais adaptados
  - e. Aumento no número de educadores/as sociais voluntários/as em cada sala/escola
  - f. Maior acesso à sala de recursos
  - g. Outros. Quais?

### **BLOCO 3 - Sobre você**

Qual a sua idade? [aberta]

Qual sua raça/cor? [única opção]

- a. Branca
- b. Parda
- c. Preta
- d. Amarela
- e. Indígena
- f. Não sei informar
- g. Prefiro não responder

Qual o seu sexo de nascimento? [única opção]

- a. Feminino
- b. Masculino
- c. Intersexo
- d. Prefiro não responder

Com qual gênero você se identifica hoje? [única opção]

- a. Homem
- b. Mulher
- c. Travesti
- d. Não-binário/Agênero
- e. Me identifico de outra forma
- f. Não sei informar
- g. Prefiro não responder

Qual a sua escolaridade? [única opção]

- a. Sem escolaridade [prossegue o questionário para XX]
- b. Lê e escreve [prossegue o questionário para XX]
- c. Fundamental incompleto [prossegue o questionário para XX]
- d. Fundamental completo [prossegue o questionário para XX]
- e. Médio incompleto [prossegue o questionário para XX]
- f. Médio completo [prossegue o questionário para XX]
- g. Superior incompleto [prossegue o questionário para X.1]
- h. Superior completo [prossegue o questionário para X.1]
- i. Pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado) [prossegue o questionário para X.1]
- j. Prefiro não responder

X.1 Em qual área é sua formação?

- a. Ciências Exatas
- b. Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia
- c. Ciências da Saúde
- d. Ciências Agrárias
- e. Ciências Sociais
- f. Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Você possui outra ocupação além de educador social voluntário?

- a. Trabalha com carteira de trabalho assinada
- b. Trabalha sem carteira de trabalho assinada
- c. Trabalha como servidor/a público/a
- d. Trabalha como autônomo/a /por conta própria
- e. Não tenho outra ocupação
- f. Outra situação de trabalho. Qual? [aberta]

- A segunda etapa da pesquisa prevê a realização de grupos de discussão com educadores/as sociais voluntários/as. Você aceita participar da segunda etapa?

- a. Sim [prossigue o questionário]
- b. Não [encerra questionário]

Para que possamos entrar em contato com você para a segunda etapa da pesquisa, por favor, compartilhe seu nome e seu melhor e-mail.

- Qual seu nome? [aberta]
- Qual seu e-mail? [aberta]

Agradecemos a sua participação!

## **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada - Gestores**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada Gestores das Secretarias do GDF**

#### **Apresentação**

- Agradecimentos pela participação;
- Breve apresentação do/a entrevistador/a e do contexto da pesquisa; e
- Solicitação de gravação e lembrar da importância da assinatura do termo de consentimento, com explicação da finalidade. (Pedir a anuência para gravação e, depois que ligado o gravador, coletar o consentimento oral e reforçar sobre a necessidade de assinatura do documento no SEI)

#### **BLOCO 1 - Identificação e contexto profissional do/a entrevistado/a**

##### **1. Identificação do entrevistado**

- Há quanto tempo o/a sr./sra está na atual função?
- Como a sua trajetória se aproxima da educação inclusiva?

#### **BLOCO 2 - Atuação do GDF na Educação Inclusiva**

##### **2. Medidas/ações/programas do GDF**

- Quais medidas/ações/programas o GDF tem para promover uma educação inclusiva na rede de ensino no Distrito Federal?

#### **BLOCO 3 - Avaliação da atuação dos educadores sociais voluntários**

##### **3. Papel e integração dos educadores sociais voluntários**

- Como o/a sr./sra percebe o papel do educador social voluntário na promoção da educação inclusiva?
- Há algum tipo de acompanhamento das Unidades Escolares que tem educadores sociais voluntários para avaliar e apoiar esse trabalho?
  - o Se sim: Como é feito esse acompanhamento?

##### **4. Formação profissional contínua sobre Inclusão**

- Existem ações/programas de desenvolvimento profissional contínuo aos profissionais da rede de ensino para uma educação cada vez mais inclusiva? Existem ações específicas de capacitação para professores? Para os monitores? e para os educadores sociais voluntários ?

##### **5. Recursos materiais**

- Quais os meios, ou recursos ou ferramentas que são utilizados para facilitar a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais em conjunto com os demais alunos?
- Na sua opinião as ferramentas de tecnologia são instrumentos de facilitação para uma educação cada vez mais inclusiva? De que forma ela poderia ajudar?

##### **6. Desafios**

- Na sua opinião, existem desafios para promoção da inclusão na educação no Distrito Federal?
  - o Se sim: Quais?
  - o Após detalhar desafios: Quais ações ou medidas, na sua opinião, poderiam ser adotadas para resolvê-los?

## **7. Perspectivas Futuras**

- Quais são as perspectivas futuras ou mudanças que o/a sr./sra entende serem necessárias para fortalecer a participação dos educadores sociais voluntários na educação inclusiva?

### **Indicações, sugestões finais, encerramento e agradecimentos**

Há algo mais que você gostaria de adicionar ou alguma questão que não foi abordada e que você considera importante para o entendimento da educação inclusiva no DF?

Você poderia elencar outros gestores de referência na área de educação inclusiva no GDF que deveriam/poderiam ser entrevistados?

### **Finalização**

- Agradecimentos pela participação.
- Reforçar o valor da contribuição do entrevistado para o estudo.
- Informações sobre os próximos passos e como os resultados da pesquisa serão compartilhados.

## **APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada - Diretores**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada Diretores de Unidades Escolares que tenham matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e acolham educadores sociais voluntários**

#### **Apresentação**

- Agradecimentos pela participação;
- Breve apresentação do/a entrevistador/a e do contexto da pesquisa; e
- Solicitação de gravação e lembrar da importância da assinatura do termo de consentimento, com explicação da finalidade.

#### **BLOCO 1 - Identificação do contexto profissional do entrevistado**

##### **1. Apresentação e Trajetória Profissional**

- Há quanto tempo o/a sr./sra está na atual função?
- Como a sua trajetória se aproxima da educação inclusiva?

#### **BLOCO 2 - Ações da Unidade Escolar para educação inclusiva**

##### **2. Iniciativas de educação inclusiva na escola**

- A Unidade Escolar teve/tem iniciativas ou programas para promover a educação inclusiva durante a sua gestão?

##### **3. Perspectiva sobre inclusão escolar**

- Como o/a sr./sra. percebe a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sua Unidade de Ensino?
- Quais são os aspectos positivos dessa inclusão?
- Quais os desafios para a inclusão desses alunos?

#### **BLOCO 3 - Avaliação da atuação dos educadores sociais**

##### **4. Papel e capacitação dos educadores sociais**

- Como o/a sr./sra define o papel do educador social voluntário na sua Unidade de Ensino?
- Quais são as principais atividades ou responsabilidades atribuídas aos educadores sociais voluntários envolvidos na educação inclusiva na sua Unidade de Ensino?
- Como a sua Unidade Escolar prepara os educadores sociais voluntários para realizar as suas funções, especialmente em relação aos cuidados com os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- Se não for contemplado nessa resposta, pedir para detalhar sobre as atividades.
- Como a presença de educadores sociais voluntários afeta a dinâmica escolar e a inclusão desses alunos?

##### **5. Recursos materiais**

- Quais os recursos e/ou materiais estão disponíveis aos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- A sua Unidade Escolar utiliza recursos tecnológicos/ digitais?
  - o Se sim, qual/is?
- Na sua opinião, quais recursos/materiais seriam importantes ter à disposição na Unidade Escolar?

## **6. Colaboração e articulação entre voluntários, professores e monitores**

- Como é o processo de integração e colaboração entre os professores/monitores e os educadores sociais voluntários?
- Há articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos e o trabalho realizado na sala de aula?

## **7. Percepção da comunidade escolar**

- A comunidade escolar - pais e alunos - participam do cotidiano da escola quando a pauta é educação inclusiva?
  - o Se positivo, o trabalho dos educadores sociais voluntários na promoção da educação inclusiva é percebido?
  - o Se positivo, como é percebido?
- A partir dessa percepção da comunidade escolar, quais são as mudanças que você acredita serem necessárias para fortalecer e melhorar a participação desses educadores sociais voluntários na educação inclusiva?

## **Indicações, sugestões finais, encerramento e agradecimentos**

- Há algo mais que você gostaria de adicionar ou alguma questão que não foi abordada e que você considera importante para o entendimento da educação inclusiva no DF?
- Você poderia elencar outros gestores de referência na área de educação inclusiva no GDF que deveriam/poderiam ser entrevistados?

## **Finalização**

- Agradecimentos pela participação.
- Reforçar o valor da contribuição do entrevistado para o estudo.
- Informações sobre os próximos passos e como os resultados da pesquisa serão compartilhados.

## **APÊNDICE E - Roteiro de grupo focal com educadores/as sociais voluntários/as**

### **Pesquisa “Educação Inclusiva no Distrito Federal” Roteiro de grupo focal com educadores sociais voluntários**

#### **INTRODUÇÃO**

- Entrega, leitura e coleta das assinaturas no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, incluindo autorização para gravação dos diálogos do grupo;
- Apresentar os objetivos e responder dúvidas sobre a pesquisa “Educação Inclusiva no DF”;
- Explicar sucintamente:
  - a metodologia, ou seja, como será o funcionamento do grupo;
  - a importância da opinião de cada um, que não existe resposta errada ou certa e sim a experiência de cada participante;
  - Informar que o tempo limite estimado de duração do grupo focal é de até duas horas; e
  - Reforçar o compromisso de que, nas análises a partir dos dados coletados, se garantirá o anonimato e a proteção da privacidade dos participantes, além da observância aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos em Ciências Sociais.

#### **• Apresentação dos participantes**

Para iniciarmos, gostaria que cada um se apresentasse, dizendo seu nome, cidade de residência, estado civil, formação (moderador participa da dinâmica).

#### **BLOCO 1 - Educação inclusiva na percepção dos ESVs**

- O que é uma educação inclusiva para vocês?
- Como você teve contato com a educação inclusiva?
- Quais são os principais desafios e dificuldades para a educação inclusiva?

#### **BLOCO 2 - Caracterização dos ESVs**

- Como soube do Programa Educador Social Voluntário?
- O que te motivou a se inscrever no programa?
- Por quanto tempo atuou como educador social voluntário?

#### **BLOCO 3 - Atuação como educador social voluntário (até 25 minutos)**

##### **1. Experiências e rotina diária**

- Quais eram suas principais atividades e/ou responsabilidades?
- Como era um dia típico na escola para você?
- Sua atuação se limitava aos alunos com deficiência?
- Quais eram os desafios/necessidades na atuação de vocês no contexto escolar?

##### **2. Recursos e suporte recebidos**

- Vocês receberam da escola algum tipo de orientação ou capacitação no início do ano letivo?
  - Se sim, como ocorreu?
- Vocês receberam materiais de leitura? Consideram que foram suficientes para a atuação de um educador social voluntário?
- Vocês foram informados das necessidades específicas ou potencialidades dos alunos?
  - Se sim, como ocorreu?

### **3. Interação com os profissionais da educação**

- Como era a interação diária de trabalho com o professor?
- Existia interação com o pedagogo ou psicólogo da sala de recurso?
  - Se sim, como ocorria?
- Existia interação com os monitores educacionais?
- Há sobreposição das atividades?
- O que precisa ser melhorado?

## **BLOCO 4 - Sugestões de melhoria**

### **1. Perspectivas futuras, oportunidades, obstáculos, sugestões para melhorias e suporte**

- Como você vê o futuro da educação inclusiva?
- Como o papel dos educadores sociais se encaixa nesse contexto?
- Quais melhorias você sugeriria para apoiar melhor os ESV na execução do seu trabalho?

### **ENCERRAMENTO/FINALIZAÇÃO**

- Gostariam de adicionar um comentário ou depoimento acerca das discussões realizadas aqui pelo grupo?
- Agradecimentos pela participação e contribuições.

**Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal - IPEDF Codeplan**

Setor de Administração Municipal  
SAM, Bloco H, Setores Complementares  
Ed. IPEDF Codeplan  
CEP: 70620-080 - Brasília-DF  
Fone: (0xx61) 3342-2222  
[www.ipe.df.gov.br](http://www.ipe.df.gov.br)  
[ipe@ipe.df.gov.br](mailto:ipe@ipe.df.gov.br)