

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANA CAROLINA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)**

**CAM
PINAS 2024**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA RODRIGUES

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Mônica Piccione Gomes
Rios

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em
Educação

2

CAM
PINAS 2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-
Campinas Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RODRIGUES, ANA CAROLINA

undefineda

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP) / ANA
CAROLINA RODRIGUES. CAMPINAS: PUC-Campinas,
2025.

128 f.il.

Orientador: MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS.

Dissertação (Mestrado em POLÍTICAS
PÚBLICAS E
SISTEMAS EDUCACIONAIS) - PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE

CATÓLICA PUC CAMPINAS, Escola de Ciências
Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, CAMPINAS, 2025.

Inclui bibliografia.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. 2.
INCLUSÃO. 3. DEFICIÊNCIA.



ANA CAROLINA RODRIGUES

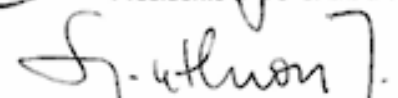
**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 19 de fevereiro de 2025.



DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
PUC-CAMPINAS



DR(A) CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de força, sabedoria e inspiração em todos os momentos da minha vida. Foi Nele que encontrei amparo nas dificuldades, serenidade nos dias de incerteza e coragem para seguir adiante, mesmo quando os desafios pareciam grandes demais. Agradeço pela saúde, pela resiliência e pelas oportunidades que me foram concedidas. Sei que, sem a Tua graça e misericórdia, eu não teria alcançado essa conquista.

O mestrado em Educação sempre foi um sonho profissional que, ao ser concretizado, trouxe uma imensa satisfação pessoal e acadêmica. Esse marco na minha trajetória não representa apenas a realização de uma meta, mas também a conquista de um ideal que carrego há anos. Ao refletir sobre a decisão de iniciar esta pesquisa, torna-se impossível não mencionar o apoio incondicional que recebi do meu esposo. Ele foi minha fortaleza e companheiro em cada etapa dessa jornada. Acredito que, sem o suporte e a compreensão dele, essa caminhada teria sido ainda mais difícil. Sua presença me motivou a seguir em frente, mesmo diante dos obstáculos mais árduos, e me lembrar constantemente da importância de persistir em meus objetivos.

Agradeço, também, aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da PUC Campinas, cuja dedicação e generosidade na partilha de seus saberes foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Cada aula, orientação e troca de ideias contribuiu significativamente para meu amadurecimento acadêmico, ampliando minha visão crítica e fortalecendo minha base teórica. Agradeço por cada momento em que compartilharam suas experiências, desafios e reflexões, permitindo que este percurso fosse muito mais enriquecedor. Sem dúvidas, o apoio, a paciência e o estímulo desses profissionais foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade.

Aos amigos que fiz ao longo desta jornada no mestrado, minha mais profunda gratidão. Cada conversa, troca de experiências e apoio mútuo foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui. Vocês foram muito mais do que colegas de curso; foram companheiros de caminhada que tornaram o percurso mais leve, mesmo nos momentos mais difíceis. A amizade, a motivação e a partilha de saberes que vivemos juntos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Por fim, registro minha profunda gratidão às professoras Cássia Geciauskas Sofiato e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha por aceitarem gentilmente o convite para compor minha banca avaliadora. Sua presença não apenas enriqueceu o processo, mas também trouxe contribuições inestimáveis para os resultados desta pesquisa. E a professora Mônica Piccione Gomes Rios pela orientação durante essa árdua batalha.



“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire



“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”

Anísio Teixeira

RODRIGUES, Ana Carolina. **Avaliação da qualidade da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 45 p., 2024.

RESUMO

Esta dissertação, decorrente da pesquisa de Mestrado Acadêmico, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atinente à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação e ao Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais. Esse estudo tem potencial para contribuir com o repensar de práticas pedagógicas e para a redefinição e políticas públicas relativas à educação especial. A qualidade da Educação Especial, no cenário escolar, em face de uma cultura excludente que se perpetua no Brasil, necessita ser problematizada. É essencial promover o desenvolvimento de uma cultura pautada na inclusão efetiva de crianças com deficiência. No entanto, assumir uma escola verdadeiramente inclusiva, com políticas e práticas que garantam esse compromisso, não é uma tarefa simples. Esse desafio está, entre outros fatores, diretamente ligado à formação dos professores que atuam na educação básica. A presente pesquisa, tem como objetivo principal investigar as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP) na percepção dos participantes. Constituem objetivos específicos (i) reconhecer a história da Educação Especial no Brasil e no Município de Campinas; (ii) identificar a estrutura e organização da Educação Especial no Município de Campinas; e (iii) analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as potencialidades e fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de ensino de Campinas. Os principais autores que balizam esse estudo, são Bernadete Gatti (2009), Cássia Geciauskas Sofiato (2020), Kátia Regina Moreno Caiado (2011) e Luiz Fernando Dourado (2007). Em uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, a produção do material empírico, considera entrevista semiestruturada e questionário misto. Constituem participantes da pesquisa os supervisores do Núcleo de Ação Educativa Descentralizados (NAED) da região Norte que atendem os Centros de Educação Infantil (Ceis) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas; os gestores dos Centro de Educação Infantil (Ceis) do Naed Norte; e a professora de referência responsável pela a equipe da Educação Especial da referida Naed. Foi possível constatar que a Educação Especial na Rede Pública Municipal de Campinas apresenta tanto potencialidades quanto fragilidades, conforme a percepção dos participantes da pesquisa. As entrevistas e questionários revelaram que há um esforço significativo para incluir crianças com deficiência nas práticas pedagógicas, mas ainda existem desafios relacionados à formação contínua dos professores e à adaptação das práticas pedagógicas. Além disso, questões estruturais e organizacionais, como a distribuição de recursos e a colaboração entre os profissionais da Educação Especial e os docentes das turmas regulares, também emergem como pontos críticos que precisam ser aprimorados para garantir uma inclusão mais efetiva. A história da Educação Especial no Brasil e em Campinas, conforme explorado na pesquisa, revela que a inclusão ainda enfrenta resistência e barreiras históricas que dificultam o pleno desenvolvimento de políticas públicas e práticas inclusivas. Os resultados também destacam que, embora as intenções de inclusão sejam claras, a efetividade dessas práticas depende de mudanças estruturais mais profundas e de uma abordagem mais integrada, envolvendo diferentes esferas do sistema educacional. Essa pesquisa tem o potencial de fornecer dados valiosos para promover melhorias nas políticas de Educação Especial e, assim, contribuir para uma cultura mais inclusiva nas escolas municipais de Campinas.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Inclusão. Deficiência.

RODRIGUES, Ana Carolina. **Avaliação da qualidade da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 45 p., 2024.

ABSTRACT

This dissertation, resulting from the Master's degree research, was carried out in the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Campinas, related to the Public Policies in Education research line and the Evaluation, Policies and Educational Systems Group. This study has the potential to contribute to the rethinking of pedagogical practices and to the redefinition of public policies related to special education. The quality of Special Education in the school setting, in the face of an exclusionary culture that perpetuates in Brazil, needs to be problematized. It is essential to promote the development of a culture based on the effective inclusion of children with disabilities. However, assuming a truly inclusive school, with policies and practices that guarantee this commitment, is not a simple task. This challenge is, among other factors, directly linked to the training of teachers who work in basic education. The main objective of this research is to investigate the potentialities and weaknesses of Special Education in Early Childhood Education of the Municipal Public School Network of Campinas (SP) from the participants' perspective. The specific objectives are (i) to recognize the history of Special Education in Brazil and in the city of Campinas; (ii) to identify the structure and organization of Special Education in the city of Campinas; and (iii) to analyze the perception of the research participants about the potentialities and weaknesses of Special Education in Early Childhood Education in the Municipal Public School System of Campinas. The main authors who guided this study are Bernadete Gatti (2009), Cássia Geciauskas Sofiato (2020), Kátia Regina Moreno Caiado (2011) e Luiz Fernando Dourado (2007). In a predominantly qualitative research approach, the production of empirical material considers semistructured interviews and mixed questionnaires. The research participants are the supervisors of the Decentralized Educational Action Center (NAED) of the North region that serve the Early Childhood Education Centers (CEIS) of the Municipal Public School System of Campinas; the managers of the CEIS of NAED Norte; and the reference teacher responsible for the team the Special Education of the aforementioned NAED. It was possible to confirm that Special Education in the Municipal Public School System of Campinas presents both strengths and weaknesses, according to the perception of the research participants. The interviews and questionnaires revealed that there is a significant effort to include children with disabilities in pedagogical practices, but there are still challenges related to the ongoing training of teachers and the adaptation of pedagogical practices. In addition, structural and organizational issues, such as the distribution of resources and collaboration between Special Education professionals and teachers of regular classes, also emerge as critical points that need to be improved to ensure more effective inclusion. The history of Special Education in Brazil and in Campinas, as explored in the research, reveals that inclusion still faces resistance and historical barriers that hinder the full development of inclusive public policies and practices. The results also highlight that, although the intentions of inclusion are clear, the effectiveness of these practices depends on deeper structural changes and a more integrated approach, involving different spheres of the educational system. This research has the potential to provide valuable data to promote improvements in Special Education policies and, thus, contribute to a more inclusive culture in municipal schools in Campinas.

Keywords: Public Policies in Education. Inclusion. Disability.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – ANÁLISE DOS ARTIGOS.....	29
QUADRO II – ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES.....	31
QUADRO III – NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MATRICULADOS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP) DE 2012 A 2021.....	66
QUADRO IV - NÚMEROS DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR DEFICIÊNCIA DE 2017 A 2021.....	67
QUADRO V - COMPARATIVO DE NÚMERO DE BLOCOS DE PROFESSORES PEB IV POR NAED/ANO.....	67
QUADRO VI - PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2018 A 2021.....	68
QUADRO VII - PONTOS E CONTRAPONTO DOS SERVIÇOS E RECURSOS ESPECIALIZADOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) ORGANIZA E OFERECE.....	74
QUADRO VIII - POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP).....	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO DE CAMPINAS COM DEFICIÊNCIA - MASCULINA.....	79
GRÁFICO 2 - POPULAÇÃO DE CAMPINAS COM DEFICIÊNCIA - FEMININA.....	79
GRÁFICO 3 - RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	95
GRÁFICO 4 - DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	96
GRÁFICO 5 - PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	96
GRÁFICO 6 - ATENDIMENTO INCLUSIVO.....	97
GRÁFICO 7 - POLÍTICAS PÚBLICAS.....	97
GRÁFICO 8 - INFRAESTRUTURA.....	99
GRÁFICO 9 - ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS.....	100
GRÁFICO 10 - MATERIAIS ADAPTADOS.....	100
GRÁFICO 11 - PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	101
GRÁFICO 12 - JORNADA DE TRABALHO.....	101
GRÁFICO 13 - FAMÍLIAS.....	102
GRÁFICO 14 - ACESSO ÀS TERAPIAS MULTIDISCIPLINARES.....	102
GRÁFICO 15 - O NÃO ACESSO ÀS TERAPIAS MULTIDISCIPLINARES.....	103
GRÁFICO 16 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	103

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da criança e adolescente
IBC	Instituto benjamin Constant
IDHM	Índice de desenvolvimento humano municipal
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
FUNDEB	Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino fundamental e da valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NEE	Núcleo de Educação Especial
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Ensino Individual
PEPSIC	Periódicos de Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAEE	Programa Nacional de Apoio à Educação Especial
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TJE	Tramitado julgado estável
PAEEI	Programa de atendimento especial à Educação Infantil
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	28
1.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	33
1.2.1 - ANÁLISE DOS ARTIGOS	33
1.2.2 - ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES	38
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)	45
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	45
2.2 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)	59
CAPÍTULO III: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)	78
3.1 – CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE AÇÃO DESCENTRALIZADA - NAED – DA REGIÃO NORTE DE CAMPINAS (SP)	78
3.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)	81
3.3 - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)	88
CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP) NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES	91
4.1 - ASPECTOS RELACIONADOS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	91
4.2 PERFIL DOS CARGOS OCUPADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
4.3 – PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES	93
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	95
4.4.1 - PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES DE ENSINO	95

	14
4.4.2 - PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLAR.....	99
4.4.3 - PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE REFERÊNCIA	106
4.5 – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP).....	108
4.5.1 - QUADRO IX: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A.....	123
APÊNDICE B	125
APÊNDICE C	128

MEMORIAL

"Nem que seja uma simples professora!" exclamou minha tia materna em um dos incontáveis domingos que passávamos na casa da minha avó. O mais curioso era que minhas tias adoravam planejar o meu futuro, mas nunca o dos próprios filhos — uma verdadeira incógnita. Naquele período, eu havia acabado de me matricular no Curso Normal Magistério pela Escola Estadual Lauro Barreira. Sem repertório linguístico e sem domínio das noções básicas da língua portuguesa, mergulhei em um curso que foi, ao mesmo tempo, o mais desafiador e o mais incrível que já vivi. Entre incertezas, em 2004, conquistei meu primeiro certificado, que me habilitou a professora de Educação Infantil e Séries Iniciais. Hoje, ao refletir sobre a frase que abre este parágrafo, concluo que ela nunca foi verdadeira. Nunca foi simples ser professora.

Antes mesmo de pensar na minha trajetória como Especialista em Educação Especial, volto ao início da minha carreira, em 2008. Iniciei minha graduação em 2005, aos 18 anos, mas, por falta de informações e conhecimento sobre como ingressar como professora, minha primeira experiência docente aconteceu “apenas” aos 21 anos. Naquele ano, enquanto cursava o último ano de Pedagogia, fui bolsista do programa Escola da Família, criado pelo Governo do Estado de São Paulo, que concedia bolsas de estudo para estudantes de baixa renda.

Para receber a bolsa, era necessário desenvolver projetos aos finais de semana, em período integral, nas escolas estaduais da cidade onde eu residia. Esses projetos eram alinhados à natureza do curso de Pedagogia e envolviam atividades educativas e sociais. Foi um ano desafiador, marcado pela conclusão da graduação, o trabalho de conclusão de curso, minha primeira experiência como professora em período integral e os projetos do programa Escola da Família. Apesar de toda a correria e esforço, cada momento valeu a pena!

Antes de me tornar professora, nunca havia refletido profundamente sobre como se dá o processo de educação. Minhas primeiras experiências foram no âmbito da Educação Infantil, atuando como professora em creches e pré-escolas. Posteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao me dedicar à alfabetização, deparei-me com crianças que enfrentavam grandes dificuldades para aprender a ler e escrever. Essas situações despertaram em mim a necessidade de buscar novos conhecimentos para lidar com esses desafios, o que me levou a me especializar em Educação Especial com ênfase em Deficiência Cognitiva, em 2017. Foram 18 meses de curso presencial que, embora significativos, ainda me pareceram insuficientes. Contudo, essa formação abriu um leque de possibilidades e ampliou minha perspectiva sobre o trabalho docente.

Em 2018, iniciei minha carreira na Educação Especial, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas públicas. Após conquistar o 4º lugar em um concurso de provas e títulos, assumi o cargo de Professora Especialista na Rede Pública Municipal de Santa Rita do Passa Quatro (SP), onde atuei por dois anos. Durante esse período, continuei buscando especializações para aprimorar meu trabalho e obter melhores resultados. Ingressei em diversos programas de Pós-graduação Lato Sensu, obtendo formação em Psicopedagogia Institucional, Neuropsicopedagogia, Arte e Educação, Educação a Distância e Gestão de Pessoas. Essas formações enriqueceram meu percurso acadêmico e me proporcionaram ferramentas para enfrentar os desafios da prática docente.

Ao longo dos anos, minha visão sobre alunos com deficiência foi se transformando, à medida que vivenciava diferentes perspectivas e contextos. Passei de uma abordagem centrada em vivências orgânicas para uma experiência fundamentada na articulação acadêmica e científica da Educação. Sempre me incomodaram os "achismos" e as opiniões superficiais acerca dos desafios enfrentados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente durante meu período como professora de sala regular. Isso me motivou a buscar evidências científicas que embasassem minha prática pedagógica.

Em 2020, tive minha segunda experiência como Professora Especialista em Educação Especial, desta vez no município de Monte Mor (SP). Assim como na experiência anterior, a admissão ocorreu por meio de concurso público, no qual novamente obtive o 4º lugar. Atuei nesse cargo por um ano, aprofundando ainda mais meu compromisso com a Educação Especial e reafirmando meu propósito de continuar aprendendo e me desenvolvendo para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos.

Quando retornei à sala de aula regular, em 2022, assumi com alegria o cargo de professora de Educação Infantil como efetiva, por meio de concurso público, no município de Monte Mor. Naquele momento, percebi como minha visão sobre os alunos público-alvo da Educação Especial havia se transformado. O embasamento teórico adquirido ao longo das especializações e experiências me permitiu identificar características atípicas em algumas crianças, algo que apenas um olhar técnico e apurado poderia reconhecer.

Foi um período de grandes aprendizagens e o mais significativo que vivi como docente, recordo-me de uma despedida marcante com a mãe de um aluno público-alvo da Educação Especial, porém sem laudo diagnóstico, que emocionou profundamente. Em lágrimas, ela buscava palavras para expressar sua gratidão pelo o que eu fiz. O que fiz? Apenas meu trabalho. No entanto, para aquela mãe, era muito mais. Suas lágrimas transmitiam o alívio e a confiança

de saber que seu filho, no qual demandava tantos desafios, estava sendo bem cuidado e acolhido.

Minha transitoriedade entre a Educação Especial e a sala de aula regular, aliada aos inúmeros desafios encontrados, despertou em mim a necessidade de buscar mais conhecimento. Em 2022, um grande sonho se concretizou: fui aprovada no Programa de Mestrado em Avaliação, Políticas Públicas e Sistemas Educacionais na Pontifícia Universidade de Campinas, a PUC!, uma das melhores universidades do Brasil. Quando recebi a notícia, meu mundo parou, somente por alguns segundos, pois sabia que cada segundo a partir dali precisaria valer a pena. Havia sido 16 anos de dedicação incansável à Educação, e essa conquista representava um marco na minha caminhada. Para quem me conheceu durante o Magistério em 2004, seria difícil me reconhecer hoje! O ingresso no Mestrado ampliou minha compreensão sobre pesquisa e a qualidade da produção acadêmica.

No início de 2023, após 15 meses lecionando na rede de ensino de Monte Mor, fui convocada para o cargo de professora de Educação Especial na Rede Pública Municipal de Paulínia. Assumi o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais, com um contrato de dois anos. Esse período foi extremamente desafiador, pois conciliava o trabalho em Monte Mor, os atendimentos em Paulínia e o início do Mestrado. Minha rotina profissional alcançou 64 horas semanais, além de ser casada, mãe de uma filha pequena e dona de casa. Esse ritmo intenso resultou em um diagnóstico de Burnout.

Mesmo diante das dificuldades, minha fé me sustentou. Em abril do mesmo ano, fui convocada para o cargo efetivo de professora de Educação Especial na Rede Pública Municipal de Vinhedo, onde, mais uma vez, alcancei, coincidentemente, o 4º lugar no concurso público. Decidi optar por permanecer exclusivamente nessa rede, exonerando os cargos nos municípios de Monte Mor (efetivo) e Paulínia (temporário).

Foi no município de Vinhedo que iniciei minha pesquisa intitulada “Avaliação da qualidade da Educação Especial nas séries finais da Rede Pública Municipal de Vinhedo (SP)”. Ao longo de 2023, realizei o levantamento de dados teóricos e investiguei documentos oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses dados foram fundamentais para caracterizar as séries finais do Ensino Fundamental na modalidade da Educação Especial, compondo a base da minha dissertação.

Com essa nova organização profissional, mesmo desanimada, busquei alternativas que tornassem minha rotina o mais adequada possível, mantendo o objetivo de concluir o programa. Em uma conversa com um professor da mesma rede, confessei: “Parei de romantizar a

educação!”. Isso aconteceu quando ele me perguntou por que eu não prestei o concurso para o cargo efetivo de Educação Especial no município de Paulínia (SP), optando, na época, pelo cargo temporário. Durante a inscrição do concurso, escolhi ser professora de educação básica (PEB I), pois sou apaixonada pela Educação Infantil e pelos anos iniciais, especialmente pelo letramento e alfabetização. Dediquei-me intensamente: eram horas extras de planejamento, estudos e aquisição de materiais com recursos próprios.

Quando anunciei minha exoneração da Educação Infantil no município de Monte Mor, esperava uma despedida afetuosa, já que aquela decisão era dolorosa para mim. No entanto, deparei-me apenas com um simples: “Ah, ok! Boa sorte!”, seguido pela exclusão do grupo de professores da escola, sem qualquer mensagem comunicando minha saída. Essa experiência de desvalorização me levou a dizer a frase mencionada acima, mas, no fundo, sei que trabalhar com o que amamos é o aspecto mais intenso e significativo da vida profissional.

Ao iniciar minha pesquisa na Rede Pública Municipal de Vinhedo, deparei-me com um novo desafio: obter a autorização para realizar a pesquisa de campo. Acredito que um dos meus erros foi esperar pelo segundo semestre com a certeza de que tudo correria conforme o planejado. Afinal, a pesquisa tinha como objetivo apresentar pontos relevantes sobre a Educação Especial aos participantes. Sempre compartilhei minha trajetória acadêmica com entusiasmo, indicando o programa, incentivando colegas a ingressarem e falando abertamente sobre minha pesquisa. Mobilizei, oralmente, meus colegas para participarem do grupo focal, um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, e a maioria já havia concordado.

Enviei vários e-mails ao responsável solicitando a autorização para iniciar a pesquisa, mas não obtive resposta. Resolvi ir pessoalmente falar sobre o assunto, mas, novamente, não houve retorno. Então, busquei a intervenção da minha coordenadora, que tinha contato direto com os supervisores e com o secretário de ensino. Apesar desse esforço, só em janeiro de 2024 recebi o parecer da pesquisa e, para minha surpresa, meu pedido de autorização foi indeferido.

Naquele momento de desmotivação, após tanto esforço dedicado à construção do referencial teórico e ao delineamento da metodologia com seus instrumentos de pesquisa, senti como se tudo estivesse perdido. Porém, acredito que Deus, em sua infinita bondade, olhou para mim e disse: “Preciso ajudar minha filha mais uma vez!”. Um mês após o indeferimento, quando já não tinha mais esperanças, recebi a convocação para assumir o cargo de professora de Educação Especial na Rede Pública Municipal de Campinas (SP), na etapa da Educação Infantil, desta vez não obtive o 4º lugar, fiquei em 43º lugar, mas, olhando bem, o 4 está ali!

Junto com minha orientadora, redesenhamos a pesquisa e, a partir de março de 2024, direcionamos o foco para a Rede de Ensino de Campinas intitulada: “Avaliação da qualidade da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP)”. Para minha grata surpresa, percebi que a respectiva rede é mais receptiva à pesquisa acadêmica. Em pouco tempo, reestruturei o caminho metodológico, redefinindo novos instrumentos de pesquisa, já que os anteriores não se adequaram ao novo contexto, e reformulei a base teórica para refletir as especificidades do segmento agora pesquisado.

O primeiro semestre de 2024 foi intenso. Uma nova solicitação de autorização foi encaminhada ao Comitê de Ética, e, paralelamente, dedico-me à revisão de literatura e à reorganização teórica da dissertação. Com o apoio incondicional da minha família, enfrentei dias corridos, noites mal dormidas, fins de semana curtos e feriados que se tornam indispensáveis para o avanço da pesquisa. Entendo que o compromisso com uma pesquisa de qualidade exige enfrentar desafios, e acredito que esses obstáculos existem para nos fortalecer. E, o que realmente importa não é palpável; é o aprendizado e a superação ao longo do caminho. Um dos maiores desafios é a gestão do tempo, já que as responsabilidades de cada esfera frequentemente competem entre si. A pesquisa acadêmica, muitas vezes, não se encaixa nos horários convencionais, exigindo dedicação em períodos de descanso ou nos fins de semana. Isso pode levar à sensação de culpa ou de inadequação, principalmente no âmbito pessoal, onde a falta de tempo pode se dedicar a família e atividades de autocuidado.

A pesquisa acadêmica, por sua natureza, demanda um investimento significativo de tempo e energia, envolvendo leituras, escrita, análise de dados, participação em eventos acadêmicos e cumprimento de prazos rigorosos. Paralelamente, a vida profissional impôs-me suas próprias exigências, como cumprir metas, lidar com demandas diárias e manter a qualidade no desempenho das funções. Acrescente-se a isso minha vida pessoal, na qual tivemos a bênção de termos um novo membro na família. Em novembro de 2024 nosso segundo filho chegou.

Para lidar com esses desafios, foi fundamental adotar estratégias que promovam o equilíbrio. No segundo semestre de 2024, foi dedicado ao levantamento do material empírico e notou-se que nem todos os participantes da pesquisa estavam disponíveis para responder às perguntas do material. Como cita Telles (2002), a relação entre universidade e escola, especialmente no que se refere à pesquisa acadêmica no ambiente escolar, apresenta um diagnóstico contundente da resistência dos professores da educação básica à presença de pesquisadores, indicando que essa desconfiança se origina da falta de um verdadeiro diálogo entre as duas esferas. Essa distância é causada, em parte, pela formação acadêmica dos

docentes, pela abordagem invasiva de alguns pesquisadores e pela ausência de retorno dos resultados à escola. Defende-se, assim, uma relação mais equilibrada, onde a pesquisa se via de troca e aprendizado mútuo, beneficiando tanto os pesquisadores quanto os professores e alunos.

Conciliar a pesquisa acadêmica com a vida profissional e pessoal foi e é um desafio multifacetado. Ao finalizar a presente pesquisa, olho para trás e percebo o quão árduo foi meu caminho acadêmico. Foram muitos desafios, obstáculos e momentos de incerteza, mas também inúmeras oportunidades de aprendizado e crescimento. Cada etapa dessa trajetória exigiu dedicação, esforço e, acima de tudo, resiliência para enfrentar as dificuldades e seguir em frente. Houve momentos de exaustão, em que o cansaço e as dúvidas me levaram a dominar, mas a vontade de crescer foi maior.

Ao longo desse percurso, pude contar com o apoio de colegas, professores e familiares, que foram fundamentais para que eu continuasse motivado. As trocas de conhecimento, as discussões e os debates acadêmicos enriqueceram minha visão de mundo e me proporcionaram novas perspectivas sobre minha área de estudo. Enfrentei desafios que me fizeram crescer não apenas intelectualmente, mas também como pessoa, aprendendo a lidar com a pressão, a atualizar meu tempo e a superar dificuldades com determinação.

Hoje, ao concluir essa etapa, sinto orgulho de tudo que percorri e das barreiras que superei. Compreender que cada obstáculo enfrentado teve seu propósito, contribuindo para minha formação e para a construção do conhecimento que agora compartilho. O caminho foi exigente, mas a sensação de dever cumprido e a consciência de que essa jornada me transformou em um profissional mais preparado e comprometido é satisfatório.

INTRODUÇÃO

A busca pela igualdade no direito à educação, especialmente no contexto da Educação Especial, é uma questão que tem sido debatida de forma crescente ao longo da história, e continua sendo um desafio central em muitas partes do mundo. A ideia de inclusão vai além de simplesmente integrar alunos com deficiência em escolas regulares. Trata-se de uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, curriculares e nas relações dentro das instituições de ensino.

A Educação Especial, quando vista pela perspectiva da Educação Inclusiva, não se limita apenas a atender os alunos com deficiências ou transtornos, mas também contribui para o enriquecimento do processo educacional como um todo. Todos os alunos, ao conviverem em um ambiente inclusivo, desenvolvem uma maior compreensão da diversidade humana, aprendendo a respeitar e a colaborar com pessoas que possuem diferentes formas de pensar, sentir e agir. A promoção de práticas pedagógicas inclusivas deve ser planejada de forma a respeitar as diferentes formas de aprender dos alunos, incentivando a colaboração, a troca de experiências e o trabalho em grupo. De acordo com Mantoan (2003), é fundamental que os professores criem um ambiente de respeito e empatia, onde os alunos se sintam seguros e valorizados, independentemente de suas características individuais. Além disso, a inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que os princípios de igualdade, solidariedade e respeito às diferenças são primordiais. Quando todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características, promove-se a redução das desigualdades, preparando-os para viver e atuar em um mundo plural.

É fundamental compreender que as práticas adotadas e os obstáculos enfrentados na implementação de políticas públicas de Educação Especial estão inseridos em um contexto local, influenciado por diversos fatores. Contudo, avançar na promoção de uma educação de qualidade para todos, incluindo crianças com deficiência, exige uma avaliação de caráter formativo, essencial para a construção do conhecimento e o aprimoramento das práticas educacionais.

Diferentemente da abordagem classificatória, a avaliação formativa parte de um ponto de referência, busca alternativas para superar desafios e orientar novas ações. Além disso, subsidia as tomadas de decisões, favorecendo um ensino mais dinâmico e inclusivo, ajustando percursos para um aprendizado significativo.

Ao considerar a avaliação como um processo contínuo, os educadores podem utilizar seus resultados para adaptar estratégias, promover a participação ativa dos alunos e fortalecer a

autonomia na aprendizagem. Dessa forma, a avaliação formativa não mede apenas o conhecimento adquirido, mas também impulsiona o desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-se um instrumento essencial para a busca de alternativas com o intuito de promover e/ou reafirmar caminhos.

O conceito de qualidade na educação possui uma natureza polissêmica, podendo ser compreendido de diferentes formas por diferentes grupos, de acordo com suas experiências, valores e objetivos. O que um gestor considera como qualidade pode diferir da percepção de um professor ou de um aluno, pois cada perspectiva reflete necessidades e expectativas específicas. Assim, adotar uma abordagem polissêmica significa refletir e valorizar essas diversas interpretações, levando em conta as múltiplas dimensões e os diferentes contextos que influenciam a definição desse conceito.

A qualidade da educação não pode ser entendida de forma simplista ou unidimensional, pois ela envolve diferentes visões e expectativas que variam de acordo com os contextos sociais, políticos e culturais nos quais se insere. É preciso compreender que a educação, em sua diversidade, exige uma reflexão sobre as múltiplas dimensões do processo educativo e sobre as diferentes perspectivas que ele engendra. (Nóvoa, 2009, p. 95).

Partindo do pressuposto de que a noção de educação de qualidade se transforma ao longo do tempo, em resposta às demandas e exigências sociais decorrentes da reestruturação das políticas públicas, torna-se evidente a evolução dos princípios de inclusão adotados pela referida rede de ensino. Refletir sobre a qualidade da Educação Especial na Educação Infantil implica reconhecer a complexidade e a abrangência desse tema, que abarca múltiplas dimensões. É imprescindível considerar tanto os aspectos intraescolares quanto os extraescolares para compreender plenamente os desafios e avanços dessa modalidade educacional.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos representados pelo desempenho do aluno. (Dourado, 2007, p. 9).

Dourado (2007), enfatiza que a qualidade da educação precisa ser compreendida de forma integrada e multidimensional, abrangendo tanto o que acontece dentro da escola como as condições externas que afetam o processo educativo. As dimensões que ele propõe para a qualidade da educação incluem fatores que se inter-relacionam e que devem ser considerados em um olhar mais holístico sobre o processo educativo.

As dimensões intraescolares envolvem aspectos que ocorrem dentro da escola, como práticas pedagógicas, gestão escolar, organização do currículo e a interação entre professores e

alunos. A qualidade da educação depende da eficácia das metodologias de ensino, da adequação às necessidades dos alunos e de um ambiente escolar que favoreça o aprendizado. Também é importante que a gestão escolar ofereça infraestrutura e recursos adequados, promovendo um ambiente seguro e colaborativo, com uma avaliação inclusiva que considere as diferenças individuais.

As dimensões extraescolares referem-se a fatores fora da escola, como as condições sociais e econômicas dos alunos, o contexto familiar e o acesso a serviços essenciais. Esses fatores podem impactar a motivação e o desempenho escolar, criando barreiras para o aprendizado. A colaboração entre a escola, a família e a comunidade, assim como o apoio de políticas públicas, é fundamental para garantir que as condições externas não comprometam a qualidade educacional.

A qualidade da educação depende de uma integração entre ambas, reconhecendo que a escola deve considerar as condições externas dos alunos para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Para garantir igualdade de oportunidades, é necessário um esforço conjunto entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo escolas, famílias, comunidade e governo.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: quais as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP)? Do problema enunciado, emergem as seguintes questões de pesquisa: (i) qual a trajetória da Educação Especial no Brasil e no Município de Campinas (SP)? (ii) Como está organizada e estruturada a Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas? (iii) Quais as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil na percepção dos participantes da pesquisa?

As questões que emergem da indagação inicial da pesquisa são fundamentais para a compreensão da trajetória da Educação Especial no Brasil e no Município de Campinas (SP), bem como para a análise da organização e estruturação da Educação Especial na Educação Infantil da rede pública municipal. Essas questões permitem uma análise crítica e detalhada sobre o estado atual da Educação Especial e os aspectos que precisam ser aprimorados para promover uma inclusão verdadeira e significativa.

Tais questões formam um conjunto abrangente e interligado, que permite uma análise detalhada e crítica da trajetória da Educação Especial no Brasil e em Campinas, bem como da organização e estruturação da Educação Especial na Educação Infantil. Ao tangenciar as potencialidades e as fragilidades, a pesquisa poderá identificar tanto os avanços alcançados

quanto os desafios que permanecem referentes à educação especial na educação infantil do município pesquisado. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), é fundamental analisar criticamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, pois essa reflexão contribui significativamente para o aprimoramento da educação inclusiva. Assim, o estudo pode oferecer subsídios para a construção de estratégias que promovam a equidade e a inclusão no município, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

Constitui objetivo geral desse estudo investigar as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas (SP). Os objetivos específicos propostos para a pesquisa estão delineados a seguir, permitindo uma análise profunda e estruturada da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP). São eles: (i) Reconhecer a trajetória da Educação Especial no Brasil e no Município de Campinas (SP); (ii) Identificar a estrutura e a organização da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas; (iii) Analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da referida rede de educação.

Assim, a pesquisa concentra-se em desvelar as potencialidades e as fragilidades apontadas. As potencialidades referem-se às políticas implementadas para a Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas com o objetivo de atender alunos público alvo da Educação Especial. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a formulação e implementação de políticas educacionais inclusivas demandam esforços contínuos na garantia de equidade e acesso. Isso inclui a presença de profissionais especializados, a utilização de recursos pedagógicos adaptados, o treinamento contínuo dos professores e a criação de ambientes acessíveis, que promovam a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças. As fragilidades referem-se às possíveis lacunas ou áreas que ainda necessitam de maior atenção. Isso pode incluir a melhoria da infraestrutura escolar, o fortalecimento da formação continuada para professores, a ampliação da oferta de serviços especializados ou a criação de novos projetos e parcerias para aumentar a participação e o aprendizado dos alunos da educação especial. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), é imprescindível investir em ações que promovam não apenas a inclusão física dos alunos com deficiência no espaço escolar, mas também a garantia de condições pedagógicas e estruturais que favoreçam uma educação de inclusiva para todos.

A pesquisa pode contribuir para o entendimento das realidades locais em relação à Educação Especial na Educação Infantil e identificar os avanços e desafios que ainda precisam

ser superados. Ela também pode fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas municipais, de forma a garantir uma educação mais inclusiva e acessível para todos os alunos, desde a educação infantil.

A justificativa proposta para a pesquisa destaca a necessidade de problematizar e refletir sobre os aspectos de qualidade da Educação Especial no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP). Conforme Gadotti (2000), a reflexão crítica sobre as práticas educativas é essencial para promover transformações que contribuam para uma educação democrática e inclusiva. Esse processo permite não apenas identificar os pontos fortes e as lacunas da prática educacional, mas também oferece subsídios valiosos para o fortalecimento das políticas de inclusão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido aos alunos com da educação especial.

Alguns aspectos essenciais para desenvolver uma educação de qualidade, incluem questões intraescolares que abrangem diferentes níveis e interação de maneira integrada para garantir que os objetivos educacionais sejam direcionados de forma significativa. Isso envolve a qualificação dos profissionais, as acomodações curriculares, a utilização de recursos acessíveis e a criação de um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem. Além disso, uma parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para fortalecer o suporte aos alunos e garantir sua plena participação no processo educacional. Dessa forma, a Educação Especial não se limita à oferta de serviços, mas busca promover continuamente o desenvolvimento e a autonomia dos alunos.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), apontam quatro níveis intraescolar quando se referem à qualidade da educação, a saber: nível do sistema, nível da escola, nível do professor e nível do aluno. No nível de sistema, destacam-se as condições de oferta de ensino, que incluem o planejamento e a implementação de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, recursos pedagógicos suficientes, financiamento estável e equitativo, além de materiais didáticos e tecnológicos que favoreçam o aprendizado. Esses fatores são essenciais para criar as bases necessárias ao funcionamento eficiente das escolas.

No nível da escola, a gestão e a organização do trabalho escolar são fundamentais para promover um ambiente propício à aprendizagem. Isso envolve a construção de um planejamento participativo, a gestão eficiente de recursos humanos e financeiros, a criação de um clima escolar positivo e a promoção de práticas inclusivas e democráticas. A articulação de uma gestão escolar comprometida é um ponto central para o alinhamento de objetivos e a

implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar.

No que diz respeito ao nível do professor, questões como formação, profissionalização e ação pedagógica são essenciais. A formação inicial deve ser sólida, e a formação continuada deve ser promovida para atender às demandas educacionais contemporâneas. Além disso, a valorização profissional, com remuneração justa e boas condições de trabalho, é indispensável para garantir a motivação e o comprometimento dos professores. As práticas pedagógicas, por sua vez, precisam ser planejadas e alinhadas às necessidades específicas dos alunos, utilizando metodologias ativas e inclusivas que promovam o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no nível do aluno, os aspectos relacionados ao acesso, à permanência e ao desempenho escolar são determinantes para a garantia do direito à educação. É necessário implementar políticas que combatam a evasão escolar, promovam a inclusão e assegurem condições para que todos os estudantes permaneçam na escola e tenham sucesso acadêmico. O monitoramento constante do desempenho escolar e a criação de ambientes acolhedores, que respeitem as diferenças e incentivem a participação ativa dos alunos, são ações indispensáveis para que a escola cumpra sua função social de forma efetiva.

Com base nos autores supracitados, as questões intraescolares abrangem uma articulação entre os níveis de sistema, escola, professor e aluno, refletindo a importância de uma abordagem integrada para o fortalecimento da qualidade educacional. Cada um desses níveis desempenha um papel indispensável na construção de um ensino inclusivo, equitativo e transformador.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam, também, os aspectos extraescolares, especialmente no que se refere ao nível do espaço social que abrangem a dimensão socioeconômica dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Esse nível considera as condições de vida das famílias, as oportunidades disponíveis na comunidade e o contexto socioeconômico em que os estudantes e suas escolas estão inseridos. Fatores como renda familiar, acesso a serviços básicos, nível de escolaridade dos pais, emprego e segurança influenciam diretamente o desempenho escolar dos alunos e as possibilidades de desenvolvimento educacional.

A dimensão socioeconômica impacta a educação ao criar condições desiguais de acesso e permanência na escola. Famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, enfrentam maiores dificuldades para garantir aos seus filhos o suporte necessário para

o aprendizado, como materiais escolares, alimentação adequada e um ambiente doméstico propício aos estudos. Além disso, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho ou em atividades informais pode levar os estudantes a abandonarem a escola ou reduzirem seu desempenho acadêmico. A comunidade e o entorno da escola também exercem influência significativa, pois oferecem (ou limitam) recursos importantes, como transporte, espaços culturais, esportivos e programas de apoio social. A ausência de políticas públicas que fortaleçam a integração entre escola, família e comunidade pode aprofundar as desigualdades, tornando o acesso à educação de qualidade ainda mais desafiador para populações em situação de desvantagem.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. A produção de material empírico considera análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 1994).

O locus da pesquisa são os Centros de Educação Infantil pertencentes ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região norte de Campinas (SP). Os participantes da pesquisa foram três supervisores de ensino, seis gestores escolares de Centros de Educação Infantil e a professora de referência responsável por toda a equipe de Educação Especial, sendo todos vinculados ao NAED Norte. A seleção desses participantes foi estratégica, considerando suas funções e responsabilidades no contexto educacional.

O processo de análise dos dados foi conduzido por meio de técnicas de análise de conteúdo, visando identificar categorias emergentes, padrões e temas que contribuam para responder às questões da pesquisa e alcançar seus objetivos.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo os procedimentos adotados e as fontes de dados utilizadas. No segundo capítulo, abordamos a trajetória da Educação Especial no Brasil, com um foco particular na evolução dessa área no Município de Campinas (SP). O terceiro capítulo descreve como a Educação Especial está estruturada e organizada na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas (SP), destacando as práticas, políticas e desafios enfrentados. No quarto capítulo, realizamos uma análise da percepção dos participantes da pesquisa sobre as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da referida rede municipal de ensino.

CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os caminhos da pesquisa que incluem a revisão de literatura e os procedimentos metodológicos. Esses caminhos são selecionados com base no problema de pesquisa, nos recursos disponíveis e na natureza dos dados a serem investigados.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

O percurso metodológico iniciou-se pela revisão de literatura, etapa fundamental para embasar teoricamente a pesquisa e situá-la no estado da arte sobre o tema investigado. Para esse propósito, foram consideradas diferentes fontes de informação acadêmica, incluindo artigos científicos, teses e dissertações.

A seleção dos artigos foi realizada por meio de periódicos indexados na Plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), garantindo a escolha de materiais com alto rigor científico e relevância para a área de estudo. Quanto às teses e dissertações, optou-se por utilizar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne produções acadêmicas de diversas instituições de ensino superior do Brasil.

No processo de busca nos periódicos da Capes, sem restrição de período de publicação, foram encontrados 155 artigos com os descritores "avaliação da educação especial" AND "educação infantil", dos quais 8 foram selecionados após leitura do título e resumo. Na pesquisa realizada na BDTD, utilizando os mesmos descritores, foram encontrados 385 trabalhos. Diante do número elevado de produções, optou-se por restringir a busca aos últimos cinco anos, resultando em 122 trabalhos encontrados, dos quais 4 foram selecionados, em função da atinência ao tema pesquisado.

Como critério de inclusão, optamos por selecionar trabalhos que abordassem especificamente a qualidade da educação especial na educação infantil. Esse foco contribuiu significativamente para a pesquisa, pois garantiu que os materiais selecionados diretamente relacionados ao tema central da investigação. Além disso, ao adotar essas orientações, buscamos garantir que os estudos selecionados oferecessem uma visão abrangente e contextualizada sobre a implementação de políticas inclusivas e a avaliação da qualidade educacional para crianças da educação especial. Esse processo de seleção possibilitou uma análise aprofundada e detalhada dos desafios, das estratégias e dos resultados obtidos em diferentes contextos educacionais, garantindo uma base para a pesquisa e a construção de conclusões importantes sobre o tema.

Os critérios de exclusão para a seleção dos artigos foram definidos com o intuito de garantir que os materiais incluídos sejam totalmente alinhados aos objetivos e ao tema da pesquisa. Foram excluídos trabalhos que tratavam de outras etapas e modalidades de ensino, uma vez que o foco da pesquisa é exclusivamente a educação infantil e a educação especial. Também foram descartados artigos com conteúdos específicos de determinadas disciplinas que não se relacionavam com o tema. Foram considerados como critérios de exclusão mais específicos, a ausência de abordagem sobre a inclusão, o que é fundamental para a pesquisa em questão. Trabalhos que tratavam da educação em contextos de outros países ou que foram escritos em língua estrangeira foram igualmente desconsiderados, uma vez que o foco estava na realidade nacional. Temas religiosos também foram excluídos, pois não se adequavam ao contexto da educação pública, uma vez que é laica, abordado na pesquisa. Por fim, foram descartados artigos duplicados, para evitar redundância.

O conjunto de trabalhos selecionados compôs um total de 12 trabalhos, (Quadro I e Quadro II) que contribuem para uma compreensão mais aprofundada sobre a avaliação da qualidade da Educação Especial na Educação Infantil, embora sem a pretensão de esgotar o tema.

QUADRO I – ARTIGOS

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
2012	Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas	Priscila Moreira Corrêa Eduardo José Manzini	Revista Brasileira de Educação Especial	Verificar a qualidade de acessibilidade das escolas de Educação Infantil no Município estudado.	Abordagem quantitativa descritiva	A pesquisa analisou a acessibilidade física em escolas infantis por meio de visitas, observações, consultas a profissionais e Avaliação Pós-Ocupação.	Seis escolas de Educação Infantil e seus profissionais, incluindo professores, gestores e funcionários
2012	Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras	Lisandrea Rodrigues Menegasso Gennaro Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil	Revista Brasileira de Educação Especial	Verificação dos termos e sua compreensão dos itens da Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition, que estão relacionados às pessoas com deficiência	Método qualitativo, com ênfase em análise de conteúdo e análise semântica.	Foram traduzidos 12 itens da escala ITERS-R, analisados por especialistas e alunos de psicologia, e submetidos à análise qualitativa.	A pesquisa contou com um especialista bilíngue, sete especialistas em educação e sete alunos de psicologia.

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
2013	Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis	Alessandra Turini Bolsoni Silva Maria Luiza Mariano Sonia Regina Loureiro Caroline Bonaccorsi	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Analisar as práticas de professores da sala regular com as práticas dos professores de Educação Especial comparando os comportamentos apresentados pelos grupos e gêneros de alunos que apresentam comportamentos Atípicos	Método misto qualiquanti	A pesquisa avaliou o relacionamento professor-aluno e habilidades sociais infantis usando dois instrumentos: o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas e o Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeadas.	Quinze professoras (cinco professoras do ensino especial, cinco do fundamental e cinco do infantil) e 28 alunos (dezoito do ensino regular e dez do ensino especial).
2017	Avaliação e inclusão na pré-escola: Experiências e concepções de professores sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças	Carla Cilene Baptista da Silva Gabriela Portugal	Revista Brasileira de Educação Especial	Apresentar experiências e concepções de professoras de educação infantil sobre a utilização do Sistema de acompanhamento das Crianças - SAC	Método descritivo e exploratório	As entrevistas semiestruturadas possibilitaram compreender as percepções das professoras sobre o SAC, suas práticas e a inclusão escolar, revelando experiências, dificuldades e contribuições	Participação de cinco professoras de educação infantil, de duas escolas públicas de uma cidade paulista
2018	Funcionalidade e qualidade de vida de crianças com deficiência	Patrícia Domingos dos Santos, <i>et al</i>	Pepsic: Periódicos de Psicologia	Analisar a funcionalidade e a qualidade de vida de crianças com deficiência inseridas na educação infantil da rede pública de ensino da Capital do Sul do Brasil	Método qualitativo	A pesquisa selecionou professores e auxiliares da educação infantil da rede municipal de Florianópolis, que trabalham com crianças de 2 a 5 anos com deficiência motora, e utilizou o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade, o Questionário Pediátrico sobre Qualidade de Vida – versão 4.0 e uma ficha de identificação para a coleta de dados.	Os participantes da pesquisa incluem professores de educação especial, professores regulares da sala de aula, professores de educação física, professores auxiliares de educação especial e auxiliares de sala.

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
2019	Educação Inclusiva: reflexões sobre a avaliação, performance e complexidades	Rosa Jussara Bonfim Silva	Revista Observatório	Investigar a avaliação na educação inclusiva com alunos do Pré I e do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil X, da cidade de João Pinheiro	Método qualitativo	A pesquisa combinou investigação teórica e entrevistas com especialistas para diagnosticar e promover a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, com foco em uma avaliação qualitativa do aprendizado efetivo.	Os participantes da pesquisa são os alunos do Pré I e Pré II com deficiência e profissionais especializados entrevistados para a investigação.
2019	Formação de professores de Educação Infantil para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva colaborativa	Célia Regina Vitaliano	Pro-posições Faculdade de Educação da Unicamp	Formação de professoras para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil	Pesquisa colaborativa	levantamento das dificuldades dos professores na inclusão de alunos com NEE, intervenção com ciclos de estudos e reflexões teóricas, e avaliação dos impactos na prática docente	Dez professores que atuavam em um Centro de Educação Infantil.
2020	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas	Bárbara Amaral Martins Miguel Claudio Moriel Chacon	Revista Brasileira de Educação Especial	Analisar as propriedades psicométricas da versão brasileira da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale.	Método quantitativo	A pesquisa avaliou a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) e a Escala de autoeficácia de professores, identificando dois fatores principais e boas correlações entre as subescalas.	308 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (I e II), atuando no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

QUADRO II – TESES E DISSERTAÇÕES

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
2022	Instrumento de Avaliação: Comunicação Aumentativa e Alternativa	Isis Oliveira de Sousa	Universidade Estadual paulista	Analisar como avaliar crianças com deficiência e necessidades	Método qualitativo	leitura de documentos, aplicação de questionários, observação das	crianças com deficiência e necessidades complexas de

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
	para a inclusão na Educação Infantil		“Júlio de Mesquita Filho” - UNESP	complexas de comunicação a partir da Matriz de Comunicação, especificamente do sistema de pictogramas.		crianças, registros em diário de campo e análise da Matriz de Comunicação	Comunicação profissionais da Educação Especial e educadores nas Salas de Recursos Multifuncionais
2022	Práticas inclusivas na escola: um estudo preliminar de co-construção de uma intervenção preventiva com educadoras da educação infantil	Gabriela Eustáquio de Oliveira	Universidade de São Paulo Instituto de psicologia	O objetivo é fornecer apoio à educação inclusiva, por meio de diálogos com uma escola e com a literatura, para o desenvolvimento de uma intervenção que promova comportamentos pró-sociais, a ser avaliada em estudos futuros.	Método qualitativo Pesquisa Ação	Revisão Integrativa de Literatura; Pesquisa Descritiva;	Professoras da Educação Infantil e gestores da escola, totalizando 8 participantes
2022	A ficha de observação da criança de Helena Antipoff como estratégia de inclusão para as crianças com deficiência na educação infantil	Emanuely Santos Javarrotti	Universidade de Minas Gerais	Resgatar a ficha de observação proposta por Helena Antipoff e compará-la a versão mais atual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, seguindo as regras de conexão de Cieza.	Análise comparativa	A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira envolveu a identificação de instrumentos de avaliação aplicáveis à educação infantil e a coleta de material histórico sobre a Ficha de Observação de Helena Antipoff; a segunda consistiu na conexão entre essa Ficha e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF),	Pesquisadores; Professores de educação infantil; Pais e clínicos

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDI- MENTOS	PARTICI- PANTES
						utilizando os guias de Cieza et al. para associar os conceitos da Ficha às categorias da CIF	
2022	Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas	Fabiana Silva Zuttin Cavalcante	Universidade de Minas Gerais	Compreender as relações de cuidado e educação estabelecidas em uma turma de 4/5 anos de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte que tem crianças com deficiência matriculadas.	Método qualitativo. Estudo de caso.	Pesquisa Documental Institucional; Entrevistas semiestruturadas e Observação	Crianças com deficiência Professores Auxiliares de apoio Coordenador a pedagógica

1.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

1.2.1 - ANÁLISE DOS ARTIGOS

Artigo 1: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE EM PRÉ-ESCOLAS

O texto apresenta uma proposta prática para avaliar a acessibilidade física em escolas de Educação Infantil, utilizando um protocolo específico. A proposta se destaca pela clareza dos objetivos, descrição detalhada das rotas e itens avaliados, critérios claros para escolha das escolas e pelo potencial do protocolo para diagnóstico e monitoramento da acessibilidade. No entanto, apresenta limitações, como a ausência de embasamento teórico robusto, falta de referências legais ou normativas e a abordagem restrita a aspectos físicos, ignorando barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. A generalização dos resultados também é limitada pelo número reduzido de escolas avaliadas e pela falta de discussão sobre a representatividade da amostra. Além disso, o texto não aborda a formação dos educadores para aplicar o protocolo, comprometendo a consistência das avaliações, e explora pouco os impactos práticos dos resultados. Apesar disso, o estudo oferece uma contribuição prática relevante, e seu impacto poderia ser ampliado com maior fundamentação teórica, inclusão de outros aspectos da

acessibilidade, aumento da diversidade da amostra e aprofundamento na análise das implicações práticas.

Artigo 2: ANÁLISE TEÓRICA DE ITENS DE UMA ESCALA AMERICANA PARA AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EM CRECHES INCLUSIVAS BRASILEIRAS

O texto analisa a adaptação da escala Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R) ao contexto brasileiro, com foco na inclusão de crianças com deficiência em creches. O estudo é relevante por abordar a avaliação da qualidade do atendimento em creches inclusivas, destacando a adaptação cultural e linguística cuidadosa e uma metodologia multidimensional que combina análises de especialistas em educação infantil e especial com análises semânticas realizadas por estudantes de psicologia. Essa abordagem assegura a pertinência técnica e a clareza dos itens, contribuindo para políticas públicas e práticas educacionais ao apontar melhorias para a qualidade das creches inclusivas.

Entretanto, o estudo apresenta limitações, como a amostra restrita de especialistas e estudantes, a ausência de educadores, gestores e familiares no processo de análise e uma discussão insuficiente sobre o contexto brasileiro, como infraestrutura e formação docente. Faltam detalhes metodológicos sobre a análise das respostas e dados quantitativos para aumentar a objetividade. Além disso, a análise abrange apenas 12 itens da escala, limitando a compreensão de sua aplicabilidade integral e deixando de oferecer sugestões específicas de aprimoramento. Apesar dessas limitações, o estudo contribui significativamente para a avaliação de creches inclusivas no Brasil e representa um avanço relevante na área. Para maximizar seu impacto, seria importante ampliar a diversidade da amostra, detalhar a metodologia e aprofundar as discussões sobre ajustes necessários ao contexto brasileiro.

Artigo 3: CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR, COMPORTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS INFANTIS

O texto investiga a relação entre práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis, comparando as práticas de professores do ensino regular e do ensino especial. A pesquisa envolveu quinze professoras e vinte e oito alunos, com idades entre seis e nove anos, e foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. O estudo revelou que crianças com problemas de comportamento, especialmente meninos, enfrentam mais dificuldades e são expostas a práticas educativas negativas. Além disso, as meninas apresentaram mais habilidades sociais.

Embora a pesquisa apresente importantes contribuições, como a identificação de práticas educativas diferenciadas para meninos e crianças com problemas comportamentais, há

limitações. A amostra pequena, com apenas 28 alunos e 10 do ensino especial, compromete a generalização dos resultados. O estudo também não explora a fundo as causas das práticas educativas negativas e as dificuldades das crianças, além de não oferecer sugestões específicas de intervenções. Apesar disso, o estudo fornece uma base para futuras pesquisas e intervenções, destacando a importância de analisar como as práticas pedagógicas afetam o comportamento e o desenvolvimento social das crianças no contexto escolar.

Artigo 4: AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NA PRÉ-ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

O artigo aborda a experiência de professoras de educação infantil com o uso do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) como método de avaliação e apoio à inclusão escolar. O SAC, centrado na avaliação processual e contínua, busca promover respostas educativas adequadas ao desenvolvimento individual de cada criança. Participaram cinco professoras de escolas públicas de uma cidade paulista, que aplicaram o SAC em suas práticas pedagógicas por quatro meses, com suas percepções coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

As professoras destacaram a importância do SAC como instrumento de avaliação, permitindo valorizar a autonomia e iniciativa das crianças e contribuindo para práticas mais inclusivas. Contudo, apontaram dificuldades relacionadas à falta de tempo, espaço físico adequado e recursos materiais, que comprometem a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo traz contribuições relevantes sobre a aplicação de métodos avaliativos centrados na inclusão, mas poderia ser fortalecido com maior diversidade de escolas e participantes, análise aprofundada dos impactos a longo prazo e discussões sobre formas de mitigar as dificuldades relatadas. Apesar das limitações, o SAC mostrou-se promissor para apoiar uma educação infantil mais inclusiva e centrada no desenvolvimento das crianças.

Artigo 5: FUNCIONALIDADE E QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O artigo analisa a funcionalidade e a qualidade de vida de crianças com deficiência na educação infantil da rede pública de Florianópolis, com base nos relatos de professores de diversas áreas e auxiliares de sala. A pesquisa utilizou instrumentos como o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade e o Questionário Pediátrico sobre Qualidade de Vida para avaliar as experiências dessas crianças na escola regular. Entre os destaques, está a participação de diferentes profissionais, que proporcionam uma visão ampla e detalhada do desenvolvimento

infantil. A consistência nas respostas dos professores revela atenção às necessidades das crianças e um esforço para criar um ambiente inclusivo e voltado ao bem-estar.

Por outro lado, o estudo apresenta limitações, como a amostra restrita a uma única cidade, dificultando generalizações, e a falta de exploração das diferenças nas percepções dos profissionais. Além disso, não aborda questões estruturais e pedagógicas, como formação docente, recursos materiais e apoio institucional, que são cruciais para a inclusão. Apesar das limitações, o artigo oferece uma contribuição relevante ao explorar a inclusão escolar de crianças com deficiência, mas poderia ser enriquecido com uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciam a inclusão e a ampliação do escopo para outros contextos e práticas pedagógicas.

Artigo 6: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO, PERFORMANCE E COMPLEXIDADES

O artigo investiga a avaliação na educação inclusiva, com foco em alunos do Pré I e Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil X, em João Pinheiro. A pesquisa, de caráter teórico e com entrevistas com profissionais especializados, busca diagnosticar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, priorizando uma avaliação qualitativa que considere o aprendizado efetivo do aluno.

Entre os pontos positivos do estudo, destaca-se a ênfase na formação dos profissionais, que são vistos como fundamentais para o sucesso da avaliação contínua e do processo de inclusão. O estudo também valoriza a reflexão constante, a ação pedagógica e o planejamento como práticas essenciais para garantir a eficácia da avaliação e o desenvolvimento dos alunos.

Porém, o artigo apresenta limitações, como o fato de que a pesquisa está centrada em uma única instituição de ensino, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, não aprofunda suficientemente as metodologias utilizadas nas entrevistas ou os resultados delas, o que dificulta a compreensão sobre como os profissionais aplicam as práticas de avaliação. A análise sobre a diversidade de abordagens pedagógicas e a integração de diferentes estratégias de avaliação também poderia ser mais detalhada.

O estudo oferece contribuições valiosas, mas poderia ser enriquecido com uma amostra mais ampla, mais detalhes sobre as metodologias utilizadas e uma análise crítica das condições estruturais que afetam o processo de inclusão. Isso permitiria uma visão mais abrangente sobre os desafios da educação inclusiva.

Artigo 7: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PESQUISA COLABORATIVA

O trabalho relata uma pesquisa colaborativa voltada à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil.

A pesquisa foi organizada em três fases: levantamento das necessidades de formação, intervenção colaborativa e avaliação final, envolvendo dez professores. Destacam-se a abordagem colaborativa, os ciclos de estudo e a reflexão prática com base teórica, que contribuíram para maior segurança dos professores em lidar com a inclusão.

Entretanto, as limitações incluem o pequeno número de participantes, a falta de detalhamento das metodologias utilizadas e a ausência de uma análise mais profunda sobre o impacto da formação nos alunos com NEE. Apesar disso, o estudo traz contribuições relevantes para a formação docente na educação inclusiva, sugerindo que uma ampliação da amostra e maior detalhamento metodológico poderiam enriquecer os resultados.

Artigo 8: ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

O artigo discute a validação psicométrica da versão brasileira da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale, chamada Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), aplicada a 308 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II em Mato Grosso do Sul. A pesquisa identificou dois fatores principais na escala: "Regência em sala de aula" e "Planejamento e colaboração", além de uma correlação positiva com a Escala de autoeficácia de professores.

Os resultados indicam que a EEDPI é um instrumento confiável, com boa consistência interna, sendo útil para avaliar e acompanhar a eficácia dos professores em práticas inclusivas.

Entre os pontos positivos, destaca-se a robustez da metodologia e a confiabilidade do instrumento, com altos coeficientes de Alfa de Cronbach, o que garante sua validade para intervenções na educação inclusiva.

No entanto, a amostra restrita a um estado específico limita a generalização dos resultados para outras regiões do Brasil. Além disso, o estudo não explora como os professores utilizam as informações obtidas por meio da EEDPI em sua prática pedagógica, o que seria relevante para entender seu impacto real no cotidiano escolar.

Embora o estudo seja significativo, seria mais robusto se ampliasse a amostra para incluir diversas realidades educacionais e explorasse com mais profundidade os efeitos do uso da EEDPI na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes.

1.2.2 - ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

Dissertação 1: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa de Mestrado no Programa PROFEI foca na avaliação e inserção da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, o estudo analisa o uso da Matriz de Comunicação para avaliar habilidades comunicativas e planejar a implementação da CAA, com ênfase nos pictogramas. A abordagem qualitativa combinou questionários, observações e registros de campo, permitindo uma análise detalhada das necessidades das crianças. A Matriz foi validada e adaptada para uso prático na Sala de Recursos Multifuncionais, auxiliando os educadores na promoção da inclusão.

Entretanto, o estudo se limita ao uso de um único instrumento e a um contexto específico, o que restringe a aplicabilidade dos resultados. Além disso, não aborda profundamente os desafios da implementação da CAA, como recursos ou formação de profissionais. Apesar dessas limitações, a pesquisa contribui para o desenvolvimento da comunicação de crianças com necessidades complexas e sugere que um aprofundamento nas estratégias de implementação poderia ampliar sua aplicação a diferentes contextos educacionais.

Dissertação 2: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: UM ESTUDO PRELIMINAR DE CO-CONSTRUÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PREVENTIVA COM EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa busca promover a inclusão educacional por meio de uma intervenção baseada no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, fundamentada na Ciência da Prevenção e na Análise do Comportamento. Dividida em dois estudos – uma revisão integrativa de literatura e uma pesquisa descritiva em uma escola pública de Educação Infantil – a investigação destaca a relevância das habilidades sociais e do diálogo entre professores e gestores na construção de uma escola mais inclusiva. A revisão de literatura fornece uma análise crítica sobre inclusão escolar, enquanto os dados empíricos enriquecem a pesquisa com insights sobre a implementação e os desafios das práticas inclusivas.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta limitações, como divergências nas percepções de professores e gestores sobre inclusão, o foco restrito na Educação Especial, que exclui uma abordagem mais abrangente, e a concentração em um único contexto educacional, dificultando a generalização dos resultados. Além disso, a análise metodológica não aborda suficientemente os desafios estruturais e contextuais das práticas inclusivas, limitando o alcance da intervenção proposta.

Ainda assim, a pesquisa oferece avanços significativos para a educação inclusiva, especialmente ao enfatizar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Para fortalecer os resultados, seria necessário ampliar a amostra, diversificar os contextos educacionais e aprofundar a análise das limitações estruturais e da formação dos profissionais. A pesquisa representa um passo importante para o aprimoramento de políticas públicas e futuras intervenções no Brasil.

Dissertação 3: A FICHA DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA DE HELENA ANTIPOFF COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa busca promover a inclusão educacional por meio de uma intervenção voltada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, fundamentada na Ciência da Prevenção e na Análise do Comportamento. Com uma abordagem formativa, o estudo inclui uma revisão integrativa de literatura e uma pesquisa descritiva realizada em uma escola pública de Educação Infantil. Os resultados evidenciam a importância de promover habilidades sociais e incentivar o diálogo entre professores e gestores para construir um ambiente escolar mais inclusivo. A revisão de literatura oferece uma análise crítica atualizada sobre inclusão escolar, enquanto a coleta de dados empíricos permite compreender os desafios e a implementação de práticas inclusivas.

No entanto, a pesquisa apresenta limitações, como divergências nas percepções de professores e gestores, o foco restrito à Educação Especial, que exclui uma visão mais abrangente de inclusão, e a concentração em um único contexto educacional, dificultando a aplicação dos resultados a outras realidades. A metodologia também não abrange todas as variáveis relevantes, e há pouca análise sobre os desafios estruturais e contextuais que impactam as práticas inclusivas.

Apesar das limitações, o estudo oferece uma contribuição significativa ao enfatizar a relevância dos comportamentos pró-sociais na inclusão escolar. Para ampliar seu impacto, seria necessário aumentar a diversidade da amostra, explorar diferentes contextos educacionais e

aprofundar a análise das limitações estruturais e da formação dos profissionais. Ainda assim, a pesquisa representa um avanço relevante para o desenvolvimento de políticas públicas e intervenções inclusivas no Brasil.

Dissertação 4: INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES, SENTIDOS E PRÁTICAS

O estudo investiga as relações entre cuidado e educação em uma turma de crianças de 4 a 5 anos de uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, com foco na inclusão de crianças com deficiência. Com base no Modelo Social de Deficiência, o trabalho reconhece essas crianças como agentes sociais fundamentais para uma sociedade mais inclusiva. Utilizando uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso envolvendo análise documental, entrevistas e observações, articulando os campos da Educação Infantil, Educação Especial e estudos sobre cuidado e deficiência.

Os resultados apontam a necessidade de integrar cuidado e ensino nas práticas pedagógicas, promovendo o bem-estar e a inclusão das crianças com deficiência, especialmente aquelas com necessidades de apoio contínuo. A categoria "cuidado" surge como central no processo educativo, destacando-se como essencial para o desenvolvimento e a inclusão plena das crianças.

Os textos pesquisados reforçam a ideia de que alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva demanda um esforço contínuo, interdisciplinar e reflexivo, que vá além de adaptações pontuais ou superficiais. A inclusão requer um compromisso genuíno em reconhecer e respeitar as singularidades de cada aluno, considerando suas potencialidades, necessidades e contextos.

A valorização das diferenças surge como um princípio essencial para promover a equidade no ambiente escolar. Mais do que tolerar as diferenças, é necessário celebrá-las, reconhecendo que cada indivíduo contribui de forma única para a construção de um espaço educacional rico e transformador. Nesse processo, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, a colaboração entre profissionais da educação e o envolvimento das famílias são elementos fundamentais para garantir o sucesso da inclusão. Além disso, é indispensável promover o bem-estar e a participação ativa de todos os estudantes. Isso implica criar estratégias pedagógicas que garantam o acesso ao currículo, à interação social e ao desenvolvimento integral, sem excluir ou discriminar ninguém. O objetivo é construir um ambiente acolhedor, onde cada aluno se sinta pertencente e capaz de atingir seu máximo potencial.

Portanto, a educação inclusiva não é apenas um ideal, mas uma prática que exige reflexão constante, formação continuada dos professores e uma postura ética e humanizadora.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação sobre as potencialidades e as fragilidades em relação à qualidade da Educação Especial na Educação Infantil, conforme a percepção dos participantes da pesquisa, demanda uma análise de uma realidade complexa, dinâmica e influenciada por múltiplos fatores. Essa análise é embasada tanto no conhecimento prévio do pesquisador quanto no dos participantes sobre o objeto de estudo, sendo orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa, que possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenômeno em questão.

Quando a investigação está voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão, torna-se essencial considerar a dimensão subjetiva do problema. Essa abordagem possibilita identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente, priorizando a interpretação dos significados e das perspectivas dos envolvidos. Denzin e Lincoln (2006, p. 194) enfatizam essa característica ao afirmar: “é melhor entendermos a investigação qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica social”. Essa definição reforça a ideia de que a pesquisa qualitativa transcende a mera coleta de dados, configurando-se como um espaço crítico para compreender e questionar fenômenos sociais de maneira ampla e reflexiva.

A produção de material empírico considerou questionário misto (Apêndice A e B) e entrevista semiestruturada (Apêndice C). O questionário tem o propósito de submeter questões predefinidas a pessoas específicas, caracterizando uma técnica de investigação na qual coletam informações acerca de “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc” (Gil, 2008, p. 121). Já a entrevista semiestruturada tem como ponto principal desenvolver um roteiro no qual está direcionado aos objetivos de pesquisa. O intuito de utilizar uma entrevista semiestruturada, é entender a realidade, buscando capturar a percepção das pessoas e interpretar esses dados. A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, pois permite um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, possibilitando que o pesquisador obtenha dados ricos e detalhados sobre o tema em questão

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (Duarte, 2004, p. 216).

O lócus da pesquisa refere-se ao local ou contexto onde a pesquisa será realizada. Ele envolve o espaço físico, social ou institucional no qual os dados serão coletados e onde o fenômeno que está sendo investigado se manifesta. A definição clara do lócus é essencial, pois

ele impacta diretamente a forma como a pesquisa será conduzida e os tipos de dados que podem ser obtidos. O lócus pode envolver um local físico específico. Além disso, ele inclui o contexto social e cultural, que abrange o ambiente social, econômico, cultural ou político onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Esse contexto pode influenciar significativamente os resultados, pois a realidade das pessoas envolvidas é determinante na maneira como os dados serão interpretados.

A definição do escopo do lócus ajuda a delimitar o universo da pesquisa, estabelecendo os limites do estudo e tornando os resultados mais aplicáveis a um grupo ou situação específicos. Para este estudo, o lócus escolhido são os Centros de Educação Infantil vinculados ao NAED Norte (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada- Região Norte) de Campinas. Essa região, localizada na área norte do município, possui uma trajetória marcada por um crescimento significativo, tanto no âmbito urbano quanto no campo da educação e infraestrutura. O presente Núcleo foi reorganizado a partir do Decreto Municipal 14.460 de 30 de setembro de 2003. Este Decreto propõe a reorganização dos setores da Secretaria Municipal de Educação, bem como a estrutura administrativa e as atribuições dos departamentos. No artigo 4º do Decreto supracitado encontramos a reorganização do gabinete do Secretário de Educação, explicitado no inciso VIII: “- 05 (cinco) Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAEDs: NAED - Leste; NAED - Noroeste; NAED - Norte; NAED - Sudoeste; NAED - Sul”. (Campinas, 2003)

O NAED Norte é uma das divisões da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e foi criada com o objetivo de organizar e coordenar a Educação Básica na região norte do município. Como em outras regiões de Campinas, o foco do NAED Norte é melhorar a qualidade da educação e facilitar o acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes (Campinas, 2003). O Naed busca garantir que as escolas da região recebam apoio pedagógico e administrativo, facilitando a gestão educacional e promovendo a formação de professores, além de coordenar e supervisionar as ações das escolas municipais. Ao longo dos anos, o NAED Norte tem sido responsável pela implementação de políticas educacionais e pela distribuição de recursos às escolas da região.

Para entender melhor a história da região norte de Campinas, é preciso considerar tanto seu desenvolvimento histórico quanto os fatores que levaram à sua organização educacional, como a criação do NAED Norte. Conforme o Relatório de informações sociais do Município de Campinas (2016), a região Norte abrange uma das maiores universidades pública do país Unicamp, bem como outra grande Universidade, a Pontifícia Universidade Católica de

Campinas (PUC-Campinas), sendo a região mais desenvolvida economicamente, porém por sua grande expansão territorial, a região Norte também abrange a população mais vulnerável do Município. O Relatório (2016), revela que a região Norte de Campinas é marcada por significativas desigualdades sociais, refletidas principalmente na falta de renda. Dados do Censo de 2010 mostram que há 57.400 habitantes sem renda e 107.900 com rendimentos entre 0,5 e 10 salários mínimos, enquanto apenas 7.900 habitantes estão na faixa de 10 a 20 ou mais salários mínimos. Em comparação, a região Sul no qual apresenta 5.700 habitantes nessa faixa de renda, enquanto as regiões Noroeste e Sudoeste somam apenas 700 (Campinas, 2016)

Esta região é uma das áreas mais antigas da cidade, seu desenvolvimento urbano aconteceu de forma mais acentuada a partir da segunda metade do século XX. A região norte abrange bairros que hoje são muito populosos, destacando-se pela diversificação de seus bairros, desde áreas de classe média a bairros mais populares. Além disso, a construção de centros comerciais, escolas, hospitais e lazer contribuiu para a melhoria da qualidade de vida. “Segundo o Plano Local de Gestão da Macrozona (2010), a população mais vulnerável da região, se concentra principalmente nas regiões dos Jardins São Marcos, Santa Mônica, Campineiro e do Boa Vista (ao longo dos leitos férreos)” (Marchesini, 2016, p. 89), caracterizando uma maior diversidade econômica

Esta escolha foi feita com base em sua relevância para a pesquisa, garantindo que o local e o contexto escolhido sejam apropriados para o fenômeno a ser investigado. A região norte de Campinas possui diversas unidades de ensino infantil, tanto em escolas particulares como em centros de educação infantil municipais (CEIs). Elas oferecem educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, e são de extrema importância para a primeira etapa da formação educacional, sendo 35 Centros de Educação Infantil Municipal.

De acordo com o Portal da Educação da Prefeitura Municipal de Campinas (SP), cada NAED possui um professor de referência responsável pela modalidade de Educação Especial: “a Educação Especial conta com um professor neste local, que é o responsável pela organização da Educação Especial na região. São cinco regiões com cinco professores de referências eleitos pelo grupo” (Campinas, 2024). A organização dos profissionais da Educação Especial está dividida em: professor de Educação Especial na Escola; Sala de recursos; Classe hospitalar e Atendimento domiciliar.

O professor de Educação Especial que atua nas escolas tem interação direta com a equipe escolar, professores, alunos e famílias, tendo como objetivo “processo de ensino e aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão, tendo como referência

o projeto pedagógico das escolas e [...] atendimento especializado” (Campinas, 2024). No contexto das CEIs do NAED Norte, o professor de Educação Especial é uma peça-chave na implementação de políticas inclusivas, ajudando a transformar as escolas em ambientes mais acessíveis e acolhedores para todos os alunos.

Os participantes da pesquisa foram três supervisores do NAED Norte, seis gestores escolares de Centros de Educação Infantil do NAED Norte e a professora de referência responsável pela Educação Especial do referido NAED. A escolha dos participantes para efeito deste estudo, foi motivada para conceder voz às diferentes esferas de gestão, a considerar a equipe de supervisão, às unidades escolares e a responsável pela Educação Especial do NAED Norte que constitui o lócus da pesquisa.

O questionário foi respondido pelos supervisores e gestores escolares das unidades de Educação Infantil do NAED Norte e a entrevista semiestruturada foi realizada com a professora de referência da Educação especial do Naed Norte. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão dos participantes, com o objetivo de estabelecer propostas significativas para a Educação Especial na Educação Infantil e isso exige uma abordagem colaborativa e inclusiva. É fundamental considerar as necessidades e desafios dos alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas que melhor atendem a essas necessidades.

A investigação na área da Educação Especial pode desempenhar um papel fundamental na ampliação das discussões no campo científico-acadêmico, oferecendo novas perspectivas, evidências e práticas que podem transformar o ensino e a aprendizagem para estudantes com deficiências. Para que a pesquisa seja realmente significativa e contribua para o avanço desse campo, alguns aspectos podem ser destacados. Para realizar a análise dos dados coletados por meio do instrumento e técnica de pesquisa, utilizar-se-á a análise de conteúdo. E, trata-se de uma técnica de análise de dados, textos e conteúdo de diversos formatos, tendo como base Bardin (1977).

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (Sampaio, 2021, p. 6).

A análise de conteúdo exige rigor metodológico e habilidades específicas do pesquisador para minimizar subjetividades excessivas.

CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)

Neste capítulo apresentamos a trajetória da Educação Especial de forma cronológica, sobretudo no Brasil, com ênfase nos séculos XX e XXI, e no Município de Campinas (SP), que constitui o lócus de pesquisa deste estudo.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da Educação Especial no Brasil acompanha as transformações sociais, políticas e culturais do país, desde um modelo assistencialista e segregador até a perspectiva de inclusão educacional contemporânea.

Durante o período colonial (1500-1822), não existiam instituições formais voltadas para a Educação Especial. Pessoas com deficiência eram, em sua maioria, marginalizadas ou cuidadas por familiares e instituições religiosas, como igrejas e conventos. Foi somente no Império (1822-1889) que surgiram as primeiras iniciativas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, com foco especial em deficientes visuais e auditivos. Em 1854, D. Pedro II conheceu José Álvares de Azevedo, um menino cego que aos 10 anos teve a oportunidade de estudar no Instituto para Cegos em Paris. José Álvares de Azevedo se destacou como um exemplo de superação em uma época em que as pessoas com deficiência visual enfrentavam grandes desafios. No Instituto, ele teve acesso à educação especializada, o que foi crucial para o desenvolvimento de sua autonomia e habilidades (Mazzotta, 2005).

José Álvares de Azevedo se tornou o primeiro professor cego no Brasil e foi o responsável por introduzir o sistema Braille no país. Sua dedicação à educação de pessoas cegas o levou a fundar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Infelizmente, ele faleceu no mesmo ano da fundação do instituto. No entanto, seu legado perdura, e sua contribuição para a educação de cegos foi fundamental para a inclusão dessas pessoas no processo educacional. De acordo com Sofiato (2020), a criação e consolidação de instituições como o Instituto Benjamin Constant representam um avanço significativo no reconhecimento da educação especializada no Brasil, evidenciando um movimento inicial em direção à inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade. Para a autora, o papel desempenhado por pioneiros como José Álvares de Azevedo é indispensável, pois reforça a necessidade de educação e autonomia como direitos fundamentais para as pessoas com deficiência.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é, ainda hoje, uma instituição de referência nacional na educação de pessoas com deficiência visual. O IBC passou por reformulações em suas atribuições e estrutura ao longo do tempo, mas mantém, até hoje, seu compromisso com a educação, inclusão e autonomia das pessoas cegas ou com baixa visão. Entre seus principais objetivos, destaca-se a oferta de ensino especializado e inclusivo para crianças, jovens e adultos, promovendo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de autonomia.

O currículo do IBC integra ensino regular e especializado, oferecendo desde educação infantil até o ensino médio, com práticas pedagógicas inclusivas adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, promove a alfabetização em Braille, o uso do sorobã, e treinamentos para tecnologias assistivas. Na educação profissional, prepara alunos para o mercado de trabalho em áreas como música e artesanato. O Instituto conta com uma equipe multidisciplinar para suporte educacional e emocional, utilizando materiais adaptados, como mapas táteis e audiolivros. Também atua na reabilitação de pessoas que perderam a visão e na conscientização social sobre os direitos das pessoas com deficiência visual. Sua missão é garantir inclusão, autonomia e cidadania, alinhando-se aos princípios de acessibilidade, equidade e respeito à diversidade.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857 no Rio de Janeiro como Instituto dos Surdos-mudos, é uma das mais antigas e pioneiras instituições especializadas na educação de pessoas surdas no Brasil. Desde sua criação, desempenha um papel fundamental na formação educacional, cultural e social da comunidade surda, sendo referência nacional. De acordo com Sofiato (2020), sua criação reflete a crescente preocupação com a escolarização das pessoas surdas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas, além de valorizar a língua de sinais no contexto educacional.

Atualmente, o INES adota a educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, promovendo inclusão linguística e cultural. A instituição oferece ensino desde a educação infantil até o ensino médio, com um currículo adaptado para as necessidades dessa população, além de capacitar alunos para o mercado de trabalho e uma vida autônoma. O INES também se destaca na formação de professores, na produção de materiais didáticos acessíveis e como centro de pesquisa sobre surdez e educação bilíngue.

Além da educação formal, o INES oferece serviços como apoio psicológico, fonoaudiológico e promove eventos culturais, fortalecendo a identidade da comunidade surda e seu protagonismo social. Como aponta Sofiato (2020), o INES vai além da educação formal,

consolidando-se como uma instituição de vanguarda na promoção dos direitos e da inclusão social das pessoas surdas

A Educação Especial no Brasil evoluiu de um modelo assistencialista, predominante na República Velha (1889-1930), para uma abordagem inclusiva nos dias atuais. Inicialmente marcada por iniciativas privadas e filantrópicas com foco compensatório, a educação de pessoas com deficiência ganhou atenção do governo a partir das décadas de 1930 a 1960, com a criação de políticas públicas e instituições como a APAE, fundada em 1954. Atualmente, busca-se consolidar o modelo inclusivo, com acessibilidade nas escolas, formação de professores e uso de tecnologias assistivas. No entanto, ainda persistem desafios, como a necessidade de maior investimento em infraestrutura acessível e a superação de barreiras culturais e sociais. A trajetória da educação especial reflete avanços significativos, mas a garantia de uma educação de qualidade para todos ainda exige esforços contínuos.

Portanto, apesar do avanço da educação básica nas décadas de 1930 e 1940, a educação para alunos com deficiência ainda era caracterizada pela exclusão e segregação, longe do modelo inclusivo que viria a ser implementado posteriormente.

O primeiro fator, ou melhor, a primeira barreira a ser enfrentada pela Educação Especial é o pré-conceito, o conceito antecipado de que o deficiente é um ser improdutivo que, por sua “deficiência”, não pode acrescentar nada à sociedade, nem dela absorver coisa alguma, restando a ele um estado de inércia absoluta. Pelo fato de tratar de pessoas com características “diferentes”, costuma-se não o aceitar como ser humano, já que ele não responde ao padrão de normalidade determinado pela “maioria”. Seus limites não são respeitados, suas potencialidades não são (re)conhecidas (Santos, 2005, pág.4).

Um reflexo das ideias de adaptação social e inclusão do sujeito com deficiência dentro da sociedade, embora de uma forma muito restrita, as classes especiais no Brasil surgiram no contexto do final do século XIX e início do século XX, mais precisamente por volta da década de 1920. De acordo com Helena Antipoff (1988), durante esse período, as políticas educacionais para pessoas com deficiência estavam fortemente influenciadas por uma visão de segregação e cuidado, com ênfase no atendimento das crianças com deficiência em ambientes separados das classes regulares.

Antipoff (1988) destaca que a criação dessas classes foi, inicialmente, concebida para atender crianças com deficiências físicas e mentais, mas sempre em instituições separadas, como uma forma de “tratamento” em vez de uma verdadeira integração educacional.

Esse modelo foi, em grande parte, baseado na visão medicalizada e assistencialista da deficiência, ao invés de buscar formas inclusivas de ensino nas escolas regulares. A ideia de integração mais inclusiva e a superação das classes especiais só começou a ganhar força nas décadas seguintes, com a evolução das concepções sobre deficiência e educação inclusiva.

Até a década de 1940, a Educação no Brasil para pessoas com deficiência era majoritariamente destinada às pessoas cegas e surdas, em instituições especializadas. A fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, representou um marco ao atender pessoas com deficiência intelectual, ampliando os serviços disponíveis e promovendo uma abordagem que visava a inclusão e o desenvolvimento integral desse grupo historicamente marginalizado. Conforme destacado por Sofiato (2020), iniciativas como a da Sociedade Pestalozzi contribuíram para a transição de um modelo segregador para práticas mais inclusivas, ao oferecer educação e reabilitação voltadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras. Assim, a instituição consolidou-se como referência na promoção da autonomia e da participação social de pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, foi pioneira no Brasil ao oferecer atendimento integral a pessoas com diferentes tipos de deficiência, incluindo intelectual, física, auditiva e visual. Seu objetivo principal era promover autonomia, reabilitação e integração social, indo além do tratamento médico ou pedagógico tradicional. A APAE desempenhou um papel crucial na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e na promoção de um modelo educacional mais inclusivo.

A partir das décadas de 1960 e 1970, o movimento pela inclusão escolar ganhou força, defendendo a presença de alunos com deficiência em escolas regulares com suporte adequado. Um marco importante foi a Lei nº 4024 de 1961, que introduziu formalmente a educação para pessoas com deficiência no sistema educacional, enfatizando a integração à comunidade. O termo "excepcional", usado na época, foi gradualmente substituído por "pessoa com deficiência", refletindo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa que considera a pessoa em sua totalidade.

Embora a LDB de 1961 tenha dado um passo importante ao reconhecer a necessidade de inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional, a real efetivação da inclusão escolar só foi acontecendo de forma mais consistente a partir das décadas seguintes, com o fortalecimento de leis e políticas públicas que garantiram acesso, apoio e acomodações educacionais para essas pessoas. O processo de integração, embora já contemplado na legislação, continuaria a ser um desafio durante muitos anos, mas foi um passo inicial para a construção de um sistema educacional mais inclusivo no Brasil.

Em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 5692, que trouxe mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão

receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil 1971).

Essa norma estabelece o encaminhamento dos alunos com deficiência às escolas especiais. De acordo com Sala e Aciem (2013), o ano de 1981 é considerado o ano Internacional da pessoa com deficiência. “Em sua trigésima sessão (1976), a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (Brasil, 1981, p. 2). O documento desenvolve, com detalhes, um plano de ação a curto, médio e longo prazo onde envolve a conscientização; prevenção; educação; reabilitação; formação de profissionais e acesso ao trabalho; remoção de barreiras arquitetônicas e legislação como itens essenciais para a execução do plano.

De acordo com Sala e Aciem (2013), o plano de ação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes tinha um enfoque abrangente, abordando necessidades imediatas e de longo prazo para promover a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Entre suas diretrizes estavam a conscientização sobre as dificuldades e capacidades dessas pessoas, a prevenção de deficiências por meio de cuidados médicos e programas de saúde pública, a promoção da educação inclusiva e a criação de serviços de reabilitação. O plano também destacava a formação de profissionais, o acesso ao mercado de trabalho, a remoção de barreiras arquitetônicas e a elaboração de legislações para garantir igualdade de oportunidades e proteção de direitos.

Em relação à educação, durante esse período, a segregação escolar ainda era predominante, com muitas pessoas com deficiência sendo encaminhadas para escolas especiais. No entanto, o movimento internacional de conscientização e as políticas do final do século XX começaram a exigir uma reorientação para a educação inclusiva, que mais tarde se tornaria um dos pilares das políticas educacionais em muitos países, incluindo o Brasil.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, houve importantes avanços nos direitos das pessoas com deficiência, particularmente no campo da educação. O artigo 208 da Constituição estabelece que é dever do Estado “garantir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, p. 124, 2016). Isso representou uma mudança significativa em relação ao modelo segregador que ainda predominava até então, ao estabelecer a preferência pela inclusão dessas pessoas nas escolas regulares, em vez de encaminhá-las para instituições especializadas.

A Constituição de 1988 também foi um marco na democratização do Brasil, pois propunha-se a garantir “–gratuidade do ensino público [...] garantia de padrão de qualidade” (Brasil, p. 123, 2016), sem distinção de qualquer natureza, incluindo as pessoas com

deficiência. Essa garantia de acesso à educação para todos foi um avanço significativo, refletindo um compromisso com a inclusão social e a igualdade de direitos. No entanto, apesar da garantia constitucional, a realidade da permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares ainda era limitada. Muitos alunos com deficiência não estavam sendo plenamente incluídos nas escolas regulares, seja por falta de estrutura e recursos adequados, seja por falta de preparo dos profissionais da educação para atender a essas necessidades. Além disso, o modelo ainda era majoritariamente segregador em muitas regiões do Brasil, com muitas escolas regulares não oferecendo os apoios necessários para garantir a inclusão efetiva desses alunos.

Foi necessário um processo gradual para que a educação inclusiva fosse eficaz nas escolas regulares que acolhiam alunos com deficiência, por meio da criação de políticas públicas, programas de formação de professores e acomodações nas instituições de ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, pudessem frequentar as escolas regulares e ter acesso a uma educação que, ao ser entendida como de “qualidade”, abarca diferentes significados e dimensões, atendendo às diversas potencialidades e necessidades de cada estudante. Apesar das mudanças importantes trazidas pela Constituição de 1988, a inclusão plena dos alunos com deficiência nas escolas regulares está se desenvolvendo de fato com o tempo, com a continuidade das lutas sociais e com a criação de legislações posteriores que fortaleceu a educação inclusiva no Brasil.

No entanto, não havia, no Brasil, um documento normativo específico para a proteção de crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990 pela Lei nº 8.069/90, foi um marco significativo na legislação brasileira, pois representou a criação de um documento normativo específico para a proteção e direitos de crianças e adolescentes. Até então, não havia uma legislação específica que garantisse de forma tão abrangente e detalhada os direitos desse público, incluindo o direito à educação.

O ECA trouxe um avanço importante ao abordar de maneira clara e objetiva os direitos das crianças e adolescentes com deficiência. Em seu artigo 54, inciso III, o ECA garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse dispositivo legal é uma continuidade da proposta de inclusão, já estabelecida pela Constituição de 1988, reforçando a ideia de que a educação de crianças e adolescentes com deficiência deve ocorrer preferencialmente em escolas regulares, com o suporte adequado. Esse avanço foi essencial para consolidar a educação inclusiva, assegurando o direito de crianças e adolescentes com deficiência de frequentar escolas regulares com o suporte necessário, em vez de serem segregados em instituições especiais. Contudo, sua

implementação demandou acomodações escolares, formação docente e políticas públicas efetivas. Ao estabelecer essas diretrizes, o Brasil reafirmou seu compromisso com uma sociedade mais justa e inclusiva, embora a plena aplicação da lei dependesse de mobilização social e ações práticas nas escolas e nas políticas públicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, diversos encontros internacionais foram realizados para discutir a inclusão de pessoas com deficiência, com um foco crescente na educação inclusiva. Esses encontros marcaram uma mudança de paradigma global, com a crescente compreensão de que todos têm direito à educação, independentemente de suas condições ou deficiências.

Em 1990, um dos marcos mais significativos foi a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. A conferência foi promovida pela UNESCO, em parceria com outras organizações internacionais, e teve como objetivo principal discutir como garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tivessem acesso à educação de qualidade, de forma igualitária.

A conferência de Jomtien teve uma importância histórica porque discutiu as necessidades básicas de aprendizagem de alunos com deficiência, abordando como as deficiências visuais, auditivas, físicas e intelectuais exigem cuidados e ajustes específicos para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação. A educação inclusiva foi considerada um meio crucial para superar barreiras e garantir que os alunos com deficiência não fossem excluídos do sistema educacional regular. O documento final da conferência reconheceu que, para garantir uma educação de qualidade para todos, seria necessário que os sistemas educacionais adotassem abordagens mais flexíveis, adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno, e que houvesse um compromisso global para a inclusão. A conferência também destacou a importância de capacitar professores, melhorar as infraestruturas escolares para torná-las acessíveis e criar políticas públicas que garantissem acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A partir dessa conferência, a ideia de que a educação para todos deveria ser uma prioridade global, com equidade e qualidade, passou a ter um grande respaldo nas políticas educacionais de muitos países, incluindo o Brasil, que, ao longo das décadas seguintes, passou a implementar mudanças legislativas e práticas voltadas para a educação inclusiva.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, Espanha, que foi um marco importante na história da educação inclusiva. A conferência reuniu 92 governos e 25 organizações não governamentais (ONGs), com o objetivo de discutir as necessidades educacionais especiais e as melhores práticas e políticas para incluir

alunos com deficiência no sistema educacional regular. O principal resultado da conferência foi a Declaração de Salamanca, que se tornou um dos documentos mais influentes na área da educação inclusiva. A declaração defende fortemente que as escolas regulares deveriam ser preparadas para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades especiais, reconhecendo que a inclusão não era apenas uma questão de acesso, mas também de qualidade educacional para todos.

A Conferência de Salamanca, realizada em 1994, foi um marco histórico na área da Educação Especial, estabelecendo princípios fundamentais para a inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional. Dentre os principais princípios destacados na conferência, está o direito à educação, que afirma que toda criança, independentemente de sua deficiência, deve ter acesso à educação em escolas regulares. Esse princípio defende que a educação não deve ser um privilégio de poucos, mas um direito universal, permitindo que todas as crianças, com ou sem deficiência, convivam em um ambiente educacional comum.

Outro ponto essencial abordado é a importância do apoio especializado. A Conferência de Salamanca enfatiza que as escolas regulares precisam contar com recursos e apoio especializado, como professores capacitados, materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, para garantir a participação plena dos alunos com deficiência, permitindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas. Por fim, a conferência destaca a necessidade de desenvolver políticas e práticas inclusivas em todos os níveis, seja regional, nacional ou internacional, para promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Isso implica em um compromisso coletivo para garantir que a educação inclusiva seja implementada de maneira efetiva e que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento e participação plena na sociedade. O impacto dessa conferência foi global, com muitos países, incluindo o Brasil, adotando estratégias e políticas educacionais mais inclusivas e comprometendo-se com a integração dos alunos com deficiência no sistema educacional regular.

Após o impacto provocado pelas Conferências supracitadas em nível mundial, o Brasil propôs, em 1994, a criação da Política Nacional de Educação Especial. Sua proposta era de integração instrucional.

O conceito de "integração instrucional" restringia a inclusão de alunos com deficiência ao exigir que acompanhassem um currículo pré-estabelecido, resultando na exclusão de muitos estudantes com maiores dificuldades. Segundo Dalbosco (1995), essa abordagem favorecia apenas aqueles adaptáveis ao ensino tradicional, limitando o acesso pleno à educação regular.

Essa abordagem parte da ideia de que a inclusão deve acontecer apenas para aqueles que conseguem se ajustar ao modelo tradicional de ensino, sem a necessidade de modificações estruturais ou pedagógicas. Embora representasse um avanço em relação à exclusão total à época, essa perspectiva restringia a inclusão apenas aos alunos com deficiência leve ou àqueles que conseguissem se adequar às exigências do ensino comum. A integração dos alunos com deficiência acontecia da seguinte forma:

Classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 19)

Classe especial: Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p. 19).

A partir de 1995, no contexto da Reforma do Estado, implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por uma reestruturação das políticas públicas, com ênfase na descentralização e na diminuição da atuação do Estado em várias áreas, incluindo a educação. Kassar (2001) destaca que, sem a implementação eficaz de políticas sociais, o terceiro setor (organizações não governamentais e entidades privadas) assumiu um papel crescente, especialmente na Educação Especial. Isso ocorreu devido à falha do Governo Federal e dos Estados em garantir um sistema educacional inclusivo e acessível, particularmente para alunos com deficiência. A falta de recursos, infraestrutura e políticas adequadas levou muitas iniciativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência a serem conduzidas por entidades privadas e ONGs, que muitas vezes preencheram as lacunas deixadas pelo setor público.

O Estado redireciona a luta pela inclusão como um processo de publicização, no qual a administração dos serviços públicos passa para o domínio privado, com o financiamento sendo responsabilidade do poder executivo. Isso refere-se ao processo pelo qual serviços ou funções antes exclusivamente administrados pelo Estado são transferidos para organizações públicas não estatais, como fundações, associações ou organizações sociais. Diferentemente da privatização, em que a gestão passa para o setor privado, a publicização mantém uma característica pública, mas a execução é descentralizada para instituições sem fins lucrativos ou organizações de interesse público. No Município de Campinas (SP), temos as Naves-Mãe que funcionam sob um modelo de co-gestão, estabelecido em 2007 pelo Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI). Nesse arranjo, embora as unidades sejam construídas e

mantidas pelo poder público, sua gestão é delegada a instituições privadas sem fins lucrativos, selecionadas por edital público (Domiciano, 2020). As entidades parceiras assumem a administração cotidiana, incluindo a contratação de profissionais e a organização das práticas pedagógicas, enquanto o município supervisiona e financia o funcionamento por meio de repasses proporcionais ao número de crianças atendidas. Esse modelo tem como objetivo aumentar a oferta de vagas na Educação Infantil, articulando recursos públicos com a flexibilidade administrativa do setor privado.

Entretanto, o modelo de cogestão é alvo de críticas em referenciais teóricos, como o de Gentili (1996), que aborda a mercantilização da educação, destacando riscos de privatização de aspectos da educação pública. Gentili aponta que tais processos podem comprometer a equidade e a qualidade no atendimento, uma vez que a lógica de mercado pode priorizar a eficiência administrativa em detrimento da educação pública de qualidade e democrática. Assim, as Naves-Mãe suscitam reflexões sobre essa tensão entre eficiência administrativa e a preservação dos princípios democráticos e igualitários da educação pública.

A Reforma do Estado visava, entre outros objetivos, "reduzir o custo Brasil [...] com repercussões nas políticas públicas, incluindo as educacionais" (Aguilar, 2019, p. 3). A implementação dessas reformas, ocorrida no período citado, refletiu uma ideologia de fortalecimento do terceiro setor em diversas áreas, incluindo a educação. "Essas reformas impactaram tanto as esferas pública quanto privada, com as privatizações de empresas estatais, a abertura da economia e das importações" (Aguilar, 2019, p. 3).

A parceria entre o setor público e privado, muitas vezes denominada "terceira via", tem ganhado destaque, com o Estado assumindo o papel de regulador das ações sociais. Na Rede Pública Municipal de Campinas (SP), o cuidador desempenha um papel fundamental no apoio às crianças com necessidades específicas, especialmente aquelas que fazem parte do público-alvo da educação especial. O trabalho dos cuidadores, conforme a Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é realizado no contraturno escolar, com a responsabilidade de apoiar nas atividades diárias de higiene, alimentação, locomoção e autocuidado das crianças.

A Coordenadoria de Educação Básica, por meio do Núcleo de Educação Especial, coordena a implementação desse serviço, organizando o encaminhamento de cuidadores para os alunos que necessitam desses cuidados. Entretanto as empresas parceiras são responsáveis pela contratação e supervisão dos cuidadores, a Coordenadoria tem o papel de supervisionar as ações desses profissionais, garantindo que o atendimento esteja alinhado com as necessidades pedagógicas e sociais dos alunos com deficiência.

“A Coordenadoria de Educação Básica, por meio do Núcleo de Educação Especial, organiza o encaminhamento de cuidadores para os alunos com necessidades específicas, como higiene, alimentação, locomoção e autocuidado, dentro do contexto escolar” (Campinas, 2021, s.p.).

Dessa forma, a Coordenadoria da Educação Básica destaca que a estrutura a Educação Especial na Rede Pública Municipal de Campinas é organizada para atender de maneira eficaz os alunos público da educação especial, garantindo suporte e inclusão no ambiente escolar (Campinas, 2021).

A crescente presença do terceiro setor, portanto, é vista como um reflexo dessa ideologia que valorizava a desburocratização e a colaboração entre o público e o privado, mas que, ao mesmo tempo, não necessariamente atendia às necessidades de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Ocorreram, contudo, no período de 1995 a 2002, importantes mudanças no âmbito educacional, apontadas por Dias Sobrinho (2002, p. 76):

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a reforma curricular com o desenho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o aprimoramento das informações do Censo Educacional e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) [...] a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações.

Destaca-se, da citação acima, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996. A LDB (Lei nº 9.394/96), em seus termos, define que a escola pública deve ser universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade.

Pública porque deve ser administrada pelo Estado. Universal, pois, deve fornecer a mesma educação básica para todos. Gratuita porque só assim todos teriam acesso às mesmas oportunidades intelectuais, operacionais e relacionais. Laica porque não privilegia nenhuma religião. De qualidade porque todo cidadão tem direito de desenvolver igualmente o hábito do pensamento reflexivo e suas habilidades individuais. (Magoga e Murari, 2020, p.10).

Esses princípios da LDB refletem uma tentativa de promover uma educação mais inclusiva e igualitária, ao mesmo tempo que busca atender aos desafios da sociedade moderna. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao tratar da Educação Especial, busca promover uma educação mais inclusiva e igualitária, com foco na garantia de atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, dentro do sistema regular de ensino. Embora os princípios da LDB reflitam a intenção de uma educação inclusiva, sua implementação enfrentou desafios devido a desigualdades sociais e regionais e à transição econômica no Brasil. A LDB também destaca a importância da acessibilidade, permanência e participação plena desses alunos no ambiente escolar, com a colaboração de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas. Além

disso, a formação continuada dos educadores é fundamental para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos princípios de igualdade e respeito à diversidade.

Além disso, a educação inclusiva não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas deve desafiar práticas e ideias tradicionais que ainda persistem nas reformas educacionais. Souza (2019) enfatiza que a qualidade educacional está relacionada à horizontalidade nas relações dentro da escola. Ou seja, a escola deve ser vista como um espaço de colaboração e troca, em que todos, independentemente de suas habilidades ou limitações, possam se expressar, comunicar-se e aprender de maneira significativa. Esse ambiente formador de ações comunicativas promove uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também desenvolve a capacidade de interação e construção conjunta do saber. Esse entendimento da educação como um espaço de comunicação e colaboração ressignifica o papel da escola, transformando-a em um centro de formação integral para todos os seus alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que desafiamos modelos mercantilistas e excludentes que ainda podem persistir nas políticas educacionais.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no qual Mantoan (2003) contribuiu, estabelece diretrizes fundamentais para a implementação da educação inclusiva no Brasil. Ele propõe uma visão abrangente da inclusão, destacando que não se limita à presença física de alunos com deficiência em salas regulares, mas exige transformações estruturais no sistema escolar. Entre os pilares apontados, estão a criação de legislações específicas e políticas públicas que garantam os direitos dos alunos com deficiência, a formação continuada de educadores para lidar com as diferenças e a oferta de recursos adequados, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura acessível.

O documento enfatiza a importância de uma educação transformadora, baseada na adaptação curricular e na reorganização de práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Essas ações visam garantir o acesso equitativo ao currículo e respeitar a diversidade, criando condições para que cada estudante desenvolva plenamente seu potencial. Além do impacto individual, a inclusão contribui para a construção de uma experiência coletiva enriquecedora, promovendo valores essenciais como respeito, empatia e solidariedade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é um direito assegurado a todos os alunos com deficiência. Esse atendimento complementa o ensino regular e promove a inclusão educacional, garantindo suporte personalizado e recursos adaptados às

necessidades de cada estudante. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o AEE, enquanto o Decreto nº 7.611/2011 reforçou sua regulamentação. Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais tornaram-se elementos essenciais no processo de aprendizagem, oferecendo apoio especializado e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reafirma a importância de assegurar o acesso, a permanência e a plena participação dos estudantes com deficiência em todas as etapas da educação básica. Complementando esse marco, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, fortaleceu a educação inclusiva no Brasil, exigindo que escolas regulares ofereçam condições adequadas para a participação efetiva desses alunos. A LBI determina a adoção de medidas de acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, e comunicacionais, incluindo intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e materiais didáticos acessíveis, como livros em braille e audiolivros.

A Lei brasileira de Inclusão, LBI, fortaleceu o papel estratégico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo o uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas individualizadas. Além disso, destacou a formação continuada de professores e gestores como essencial para práticas inclusivas que respeitem a diversidade. Apesar desses avanços, a implementação plena da LBI enfrenta desafios, como maior engajamento social, investimentos em infraestrutura e políticas públicas robustas, fundamentais para consolidar uma educação inclusiva e equitativa.

O Decreto nº 9.403/2018 regulamentou e detalhou a LBI, reforçando diretrizes para assegurar a acessibilidade educacional e a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Esse decreto priorizou a matrícula de alunos em ambientes inclusivos, promovendo o aprendizado conjunto com os pares e combatendo a segregação educacional. Ele também enfatizou o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e dispositivos de comunicação alternativa, e a adaptação de materiais didáticos em formatos acessíveis, como braille e audiolivros.

As Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, de 4 de agosto de 2015, estabelecem diretrizes para garantir a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Ela orienta que o AEE deve ser oferecido preferencialmente no contraturno escolar, de forma complementar à educação

regular, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabelece diretrizes para o desenvolvimento educacional até 2024, com foco na educação inclusiva. Ele visa garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, promovendo acessibilidade na infraestrutura e adaptações pedagógicas. Entre suas metas, destaca-se a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação contínua de professores para atender à diversidade nas salas de aula, criando um ambiente educacional inclusivo. O Programa Nacional de Apoio à Educação Especial (PNAEE), vigente de 2010 a 2022, complementou o PNE ao apoiar municípios na criação de salas de recursos multifuncionais e no fortalecimento do AEE. O programa incentivou o uso de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos acessíveis e formação de educadores, contribuindo para reduzir barreiras à inclusão de alunos com deficiência. Ambos os programas foram essenciais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa no Brasil.

No entanto, estudos como os de Carvalho e Ramalho (2018) apontam falhas na formação inicial e contínua de professores, especialmente no domínio de conteúdos conceituais, destacando a necessidade de reconfigurar políticas de formação docente para evitar prejuízos à profissionalização e à qualidade da educação inclusiva.

Perante as necessidades de novas discussões sobre uma reforma educacional de formação continuada que se constitui a continuidade da formação inicial.

[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos educandos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar ou dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2017, p. 24).

As reformas nas políticas de formação continuada têm impactado diretamente a profissionalização docente, ao criar estratégias para atender às demandas emergentes do sistema educacional. No entanto, essas reformas muitas vezes adotam modelos padronizados ou hegemônicos de formação, que nem sempre contemplam a diversidade de necessidades dos profissionais e do contexto educacional. A pesquisa de Munari e Demartini (2017) revela que a escolha pela carreira docente é fortemente influenciada pela afetividade, mas as condições de trabalho não são percebidas como atrativas pelos profissionais da área.

Para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes e a qualidade da educação, é fundamental adotar medidas que envolvam tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos. A

formação continuada de educadores, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas, é essencial para atender à diversidade dos alunos (Lei nº 13.146, 2015). Além disso, é necessário realizar acomodações curriculares que possibilitem a plena participação dos alunos, usando metodologias diferenciadas e recursos como tecnologias assistivas. A infraestrutura escolar deve ser adaptada, garantindo acessibilidade física e comunicacional, com recursos como intérpretes de Libras e materiais em braille (LDB, 1996).

A implementação de apoio psicossocial e pedagógico, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é crucial para oferecer suporte contínuo a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Lei nº 13.146, 2015). A eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas, juntamente com o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e dispositivos de comunicação alternativa, facilita o aprendizado e promove a inclusão. Além disso, a colaboração com a sociedade civil e as famílias é vital para fortalecer o apoio à inclusão, e a implementação de métodos de avaliação inclusiva garante a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essas ações devem ser integradas e contínuas, para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham igualdade de oportunidades no ambiente escolar, respeitando a diversidade e promovendo um desenvolvimento acadêmico, social e emocional completo.

2.2 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)

A Educação Especial foi prevista pela primeira vez na legislação de Campinas em 1989, marco importante na história educacional do município. Esse avanço ocorreu um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação a todas as pessoas, sem discriminação. A Constituição representou uma virada histórica ao estabelecer a educação como um direito social fundamental e ao garantir a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, rompendo com o modelo segregacionista predominante até então (Sotero, s/d).

Após 1988, as escolas municipais de Campinas passaram a adotar acomodações curriculares e físicas com o objetivo de garantir o acesso à educação para alunos com deficiência, conforme os princípios estabelecidos pela Constituição Federal. Medidas como a instalação de rampas de acesso, a disponibilização de materiais em braille, intérpretes de Libras e outros recursos foram implementadas para atender às necessidades específicas de estudantes

com deficiência auditiva, visual e outras. De acordo com a Constituição de 1988, o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, é um princípio fundamental, o que impulsionou os municípios, incluindo Campinas, a desenvolverem políticas mais inclusivas (BRASIL, 1988).

Além das adaptações estruturais e curriculares, Campinas investiu em ações intersetoriais que integram os setores de educação, saúde e assistência social para oferecer um atendimento mais abrangente e eficaz aos alunos com deficiência e suas famílias. Essa abordagem integrada foi essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes e garantir seu acesso à educação de maneira mais inclusiva. Nesse contexto, a partir de 1989, o município iniciou a adequação de sua legislação e de suas políticas educacionais, alinhando-as às diretrizes nacionais e promovendo esforços locais para assegurar a inclusão educacional de todos os alunos.

A Lei Municipal nº 6134, de 7 de dezembro de 1989, foi um marco significativo para a Educação Especial em Campinas, promovendo a inclusão educacional das pessoas com deficiência e criando mecanismos de suporte especializado nas escolas. Essa lei autorizou a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, equipes itinerantes e classes especiais, que passaram a atender os alunos com deficiência que ingressaram no sistema educacional regular, além de estabelecer convênios entre entidades públicas e privadas para ampliar os serviços educacionais especializados.

O Conselho Consultivo de Educação Especial, criado em 1990 no município de Campinas, desempenhou um papel estratégico e fundamental na formulação e implementação de políticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no sistema público de ensino. Este conselho teve como objetivo central refletir sobre e viabilizar a política de Educação Especial na rede municipal de educação, promovendo ações que fossem alinhadas aos princípios de equidade, acessibilidade e inclusão escolar. A principal contribuição prática do Conselho Consultivo foi o desenvolvimento do Projeto de Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública. Esse projeto teve como diretriz fundamental a democratização do ensino, com o intuito de garantir que os alunos com deficiência não apenas tivessem acesso às escolas públicas, mas também que encontrassem as condições adequadas para permanecer e progredir em seus estudos (Campinas, 2020).

O impacto do projeto foi significativo, pois estabeleceu as bases para a inclusão educacional em Campinas e foi fundamental para consolidar o compromisso do município com a educação inclusiva. Serviu de inspiração para legislações nacionais posteriores, como a LDB

de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008, marcando um avanço importante na garantia de direitos educacionais para todos.

Em 1991, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas deu um passo significativo na educação inclusiva ao autorizar, por meio de decreto, 50 professores efetivos a optarem por atuar na área de Educação Especial, atendendo à crescente demanda por profissionais qualificados para alunos com deficiências ou necessidades específicas (Silva e Joaquim, 2006). Nesse mesmo ano, a Lei Municipal nº 6.894 estabeleceu que os docentes de Educação Especial deveriam atuar como assessores dos professores de classes regulares, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e garantindo o suporte necessário para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

A criação do Grupo de Apoio à Educação Especial foi um marco fundamental nesse processo, reunindo especialistas para coordenar ações de inclusão, adaptar práticas pedagógicas e fomentar a igualdade de oportunidades. O grupo questionou a segregação educacional e defendeu a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, enfatizando a necessidade de suporte contínuo aos professores e de metodologias adaptadas (Silva, 2000). Apesar disso, a resistência de professores efetivos à itinerância, proposta que exigia o deslocamento entre escolas para apoiar alunos com necessidades específicas, refletiu os desafios de transição de um modelo segregado para uma abordagem inclusiva (Joaquim, 2006).

A resistência de muitos professores à função itinerante na educação especial deveu-se, em grande parte, à percepção de falta de formação e preparo para lidar com os desafios desse modelo, que exigia habilidades como adaptação curricular, desenvolvimento de estratégias individualizadas e uso de recursos pedagógicos específicos. Essa dificuldade reflete os obstáculos enfrentados por educadores diante de mudanças significativas no modelo educacional, que demandam uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas e formação profissional. Conforme Joaquim (2006), o apoio contínuo e a formação são essenciais para superar essas barreiras e consolidar uma educação inclusiva eficaz.

Em 1993, a Portaria nº 25 estabeleceu normas para a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, garantindo atendimento especializado para crianças de zero a seis anos. Em 2006, a Lei nº 11.274 ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos, enquanto a educação infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos. Essas mudanças reforçaram a inclusão de alunos com deficiência desde a primeira infância.

Em 1994, o município de Campinas (SP), implementou um programa político-pedagógico que reconhecia a Educação Especial como parte da rede regular de ensino, com professores itinerantes, salas de recursos multifuncionais e orientação técnico-pedagógica. Em 1996, os debates sobre a Educação Especial se aprofundaram, com a implementação da Declaração de Salamanca, que defendia o direito de todas as crianças frequentarem escolas regulares, e abordaram adaptações curriculares e gestão escolar voltada à diversidade.

Entre 1999 e 2000, houve investimentos na formação continuada de professores, visando à qualificação das práticas pedagógicas inclusivas e à adaptação curricular. A política de Educação Especial de Campinas teve como objetivo integrar alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, com o apoio de professores especializados, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implementou o "Projeto de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais", visando fortalecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A principal inovação foi a criação de uma coordenação central, responsável por articular e coordenar as ações relacionadas à educação inclusiva, assegurando que os princípios da inclusão fossem aplicados de forma eficaz. O projeto focava em adaptar o currículo, fornecer apoio pedagógico especializado e promover a formação continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de garantir acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades. Essa mudança refletiu o compromisso da Secretaria com uma educação mais inclusiva e com a melhoria dos serviços oferecidos às crianças com deficiências, criando um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas criou um grupo de trabalho para elaborar diretrizes municipais para a educação especial, sob a coordenação da professora Kátia Regina Moreno Caiado. Contudo, o trabalho não foi publicado devido à mudança na direção do Departamento de Educação, que resultou na interrupção do processo. Apesar disso, a elaboração da proposta representou um esforço importante para a organização da educação especial no município.

Em 2010, os documentos do regimento escolar refletem avanços na inclusão educacional, definindo a educação especial como parte transversal do sistema de ensino, integrada às escolas regulares, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008, ao delimitar os públicos-alvo, reforçou a necessidade de

atendimento especializado para alunos com diversas condições, como deficiências físicas, mentais, sensoriais, e transtornos do desenvolvimento, incluindo o autismo. O papel do cuidador escolar foi destacado como essencial para apoiar a participação desses alunos nas atividades escolares, promovendo sua autonomia e inclusão.

Em 2011, foi divulgado o edital para um concurso público visando a contratação de professores para a Rede Municipal de Ensino de Campinas, com foco no atendimento inclusivo e especializado. Em 2012, o Núcleo de Educação Especial (NEE), que até então era coordenado por profissionais com função gratificada, passou por uma reestruturação para fortalecer sua atuação e alinhar-se às demandas da rede municipal. Em 2013, a coordenação do NEE foi assumida por um grupo de coordenadoras pedagógicas, que buscaram reorganizar o trabalho do Núcleo, consolidando uma política de educação mais eficiente e inclusiva. A partir desse ano, o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação também passou por uma reestruturação, com o objetivo de modernizar a gestão educacional e otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas redefiniu a estrutura organizacional do Departamento Pedagógico e as atribuições das coordenadorias de Educação Básica e de Formação, com ênfase no papel do coordenador pedagógico. Essa mudança culminou na revisão das atribuições, formalizadas pelo Decreto nº 20.351 em 2019. No mesmo ano, um grupo de Coordenadoras Pedagógicas assumiu a Coordenação do Núcleo de Educação Especial (NEE) da Coordenadoria de Educação Básica (CEB), com a tarefa de planejar e gerir os processos de inclusão, buscando uma atuação mais integrada com as instâncias da SME.

A atuação do Núcleo é baseada na gestão democrática, com articulação entre profissionais da rede municipal por meio de Grupos de Estudo e Trabalho, além de reuniões com gestores, supervisores e professores. O NEE identifica as necessidades das escolas, observa a legislação vigente, e orienta a organização dos serviços e recursos especializados, como cuidadores, transporte, professores bilíngues, e materiais adaptados. O NEE também é responsável pelo planejamento e encaminhamento de recursos e materiais para as escolas, baseando-se em protocolos avaliativos que consideram a relação do aluno com o contexto escolar. Os serviços especializados incluem Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoio à inclusão de alunos com altas habilidades, educação bilíngue, serviços de cuidador, e formação continuada para profissionais da educação.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 15.029, estabelecendo o Plano Municipal de Educação (PME) com diretrizes alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), incluindo metas específicas para a inclusão de alunos público da educação especial. O PME reflete o compromisso de Campinas com a educação inclusiva, direcionando ações para garantir o atendimento adequado a esses alunos nas escolas municipais. No Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas de 2015, a Meta 1 se destaca ao tratar da Educação Infantil, com o objetivo de universalizar o acesso à Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos até 2016, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses até o final da vigência do PME. Entre as estratégias apontadas na meta, uma das principais é garantir e priorizar o acesso à educação infantil no ensino regular e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e suplementar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, há uma ênfase em assegurar a educação bilíngue para crianças surdas, com a atuação de professor bilíngue e professor de Libras, prioritariamente surdos, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005. A meta também destaca a transversalidade da educação especial e a acessibilidade física nessa etapa da educação básica.

Outro ponto importante mencionado na estratégia é a formação dos profissionais da Rede Municipal de Campinas (RMC), a adaptação de brinquedos e mobiliários para garantir a acessibilidade dos alunos, e a requisição de materiais específicos, conforme as necessidades das unidades educacionais. Esta meta, assim como a estratégia de adequação de brinquedos adaptados e mobiliários até o segundo ano de vigência do PME, reflete uma forte conexão com o PNE de 2014, que prioriza a oferta do AEE e a transversalidade da educação especial. Essas ações são cruciais para garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível, alinhado com as normas legais e os princípios da inclusão e da equidade.

O "Caderno Curricular Temático - Narrativas sobre Educação Especial nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas" é uma publicação que visa refletir sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na inclusão de alunos com deficiências nas escolas municipais. Elaborado por Grupos de Trabalho (GTs) entre 2014 e 2019, com a participação de profissionais da educação, o caderno propõe um currículo acessível e inclusivo, com o objetivo de garantir o aprendizado e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ele documenta experiências e práticas das escolas, fornecendo orientações metodológicas para a inclusão escolar e a construção de conhecimentos de forma participativa.

Em 2020, o Núcleo de Educação Especial também contribuiu para a elaboração do "Caderno Curricular da Educação Básica", focando na integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação integral em tempo integral. A proposta era garantir que o AEE fosse integrado ao currículo regular, permitindo a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades escolares. A principal orientação era que o AEE não fosse isolado, mas sim adaptado ao projeto pedagógico da escola, promovendo uma educação inclusiva que respeitasse as necessidades e singularidades dos alunos, garantindo sua inclusão plena nas atividades educacionais.

De acordo com o documento Dados sobre a Educação Especial na Rede Municipal de Campinas (2021), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, em setembro de 2021, as 209 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas registraram a matrícula de 1.429 alunos público-alvo da Educação Especial. Esse público inclui estudantes com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, múltipla, surdocegueira, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A série histórica do número de matrículas nos últimos dez anos evidencia um aumento significativo, passando de 771 matrículas em 2012 para 1.429 em setembro de 2021, conforme dados coletados em fevereiro e setembro de 2021. Esse crescimento reflete os esforços contínuos da rede municipal para promover a inclusão e atender às necessidades específicas desse público.

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial da Coordenadoria de Educação Básica (CEB) está fundamentado na Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa legislação orienta a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assegurando a oferta de serviços, recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis para promover a igualdade de acesso ao currículo e a autonomia dos alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, a organização do trabalho em educação especial está alinhada ao Plano Municipal de Educação (Lei nº 15.029/2015), especialmente à Meta 4, que prevê a universalização do acesso e da permanência na educação básica para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta inclui estratégias que vão desde a articulação pedagógica entre ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE), até o fortalecimento de ações intersetoriais entre diferentes políticas públicas.

Dentre as principais estratégias estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação, destacam-se a ampliação do AEE por meio de salas de recursos multifuncionais e serviços

especializados, a formação continuada de professores, a promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, a oferta de educação bilíngue para alunos surdos, e o combate à discriminação e ao preconceito em ambiente escolar. O plano também prevê a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para fortalecer o trabalho de professores e profissionais da educação, além de garantir a formação de equipes de apoio, como cuidadores, intérpretes de Libras e guias-intérpretes para surdos-cegos.

O documento Princípios e Fundamentos da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (2021) revela o papel essencial dos professores de Educação Especial (PEB IV) nas 206 escolas da Rede Municipal de Ensino. Esses profissionais atuam como parte de uma equipe colaborativa, oferecendo suporte especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, trabalhando em conjunto com os professores regentes na articulação dos processos pedagógicos inclusivos.

O número de blocos – isto é, o conjunto de duas ou mais escolas designadas a um professor da Educação Especial (PEB IV) da Rede Municipal de Ensino de Campinas – apresenta dados sobre sua distribuição e a quantidade de docentes em atuação entre 2017 e 2021 em cada NAED, de acordo com a necessidade emergente do município. A seguir, apresentamos os quadros detalhados sobre o público alvo da Educação especial do município de Campinas.

Em setembro de 2021, as 209 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas tinham 1.429 alunos matriculados como público-alvo da Educação Especial. O quadro 4 apresenta a série histórica das matrículas nos últimos dez anos.

QUADRO III: Número de alunos público alvo da educação especial, matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Campinas (SP) de 2012 a 2021

O público da Educação Especial é formado por alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais específicas, incluindo deficiência visual, auditiva, física, intelectual e múltipla, além de surdocegueira, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esses estudantes necessitam de atendimento educacional especializado, que podem ocorrer em aulas comuns com suporte especializado ou em aulas e escolas especiais, conforme a necessidade de cada um.

A inclusão desses alunos no sistema educacional tem sido pautada por políticas públicas e diretrizes que visam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado em condições equitativas. Nos últimos anos, houve avanços na ampliação das matrículas e na oferta de recursos e serviços para esse público. O histórico de matrículas por tipo de deficiência entre os

anos de 2017 e 2022 apresenta variações que refletem tantas mudanças nas políticas educacionais quanto desafios na implementação da educação inclusiva. Esses dados são fundamentais para compreender o cenário atual da Educação Especial, avaliar os resultados das ações planejadas e das estratégias planejadas que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. O histórico de matrículas por tipo de deficiência entre 2017 e 2012, detalhado abaixo:

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021/fev	2021/set
Matrículas	771	641	557	726	951	1073	1127	1335	1364	1209	1429

Dados coletados em fev de 2021 e setembro de 2021

QUADRO IV: Números de alunos público alvo da educação especial por deficiência de 2017 a 2021

As 206 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas contam com professores de Educação Especial (PEB IV), responsáveis por articular os processos inclusivos nas unidades escolares, explicitado no quadro 5:

Ano	Visual	Auditiva	Motora/Física	Deficiência Intelectual	Síndrome de Down	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades/ Superdotação	Deficiência Múltipla	Total
2017*	51	99	197	294	91	217	2	122	1073
2018	45	106	207	290	113	253	1	112	1127
2019	48	114	238	312	109	363	7	144	1335
2020	44	113	210	311	122	405	13	146	1356
2021/fev	39	102	177	269	104	374	13	131	1209
2021/set	42	107	188	300	120	511	13	148	1429

*A classificação das deficiências antes de 2017, no sistema Integre, era substancialmente diferente e, portanto, não permite uma análise comparativa.

QUADRO V: Comparativo de número de blocos de Professores PEB IV por NAED/ano:

O trabalho dos professores de Educação Especial nas escolas regulares, componente essencial da política de educação especial da SME, oferece suporte especializado e articula os processos inclusivos para os alunos do público-alvo da educação especial. Esses professores fazem parte de um coletivo educacional, onde todos compartilham a responsabilidade pelos processos pedagógicos da unidade. Assim, o professor de Educação Especial colabora com a

equipe escolar no acompanhamento dos processos pedagógicos inclusivos, atendendo tanto alunos já identificados como público-alvo quanto aqueles com características que possam indicá-los como futuros integrantes desse grupo.

NAED	Número de blocos 2017	Número de blocos 2018	Proposta de blocos para 2019	Proposta de blocos para 2020	Proposta de blocos para 2021
Leste	27	24	24	26	27
Norte	27	24	24	27	27
Noroeste	25	22	22	25	25
Sudoeste	29	26	26	29	29
Sul	32	29	29	32	33
Total	140	125	125	139	141

QUADROVI: Professores que atuam na Educação Especial 2018 a 2021

O suporte do professor de Educação Especial aos processos inclusivos tem como principais eixos: identificar as necessidades dos alunos, estabelecer objetivos, propor ações e estratégias para o aprendizado; indicar recursos materiais e humanos, junto à equipe escolar; acompanhar os alunos em sala de aula e outros espaços, em colaboração com o professor regente; contribuir para a formação continuada da equipe escolar; encaminhar alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), quando necessário; promover parcerias com a rede de serviços, família e comunidade; adaptar materiais específicos e, quando necessário, realizar atendimentos domiciliares.

	Número de professores PEB IV na ativa	Número de professores ADJ II – Educação Especial na ativa	Número de professores TJE – Educação Especial na ativa	Total de professores na ativa para o início do ano
2018	112	3	8	123
2019	106	3	8	117
2020	118	2	6	126 + 13 aguardando nomeação = 139
2021	120	2	6	141

Dados de 28/09/2021

A prática de um professor de Educação Especial atuar em duas ou mais escolas pode ser vista como um desafio significativo para a garantia da qualidade educacional, especialmente quando analisada à luz do princípio de qualidade intraescolar discutido por Dourado e Oliveira (2009). Esses autores argumentam que a exclusividade do professor a uma única unidade escolar é um dos aspectos essenciais para o aprimoramento da qualidade do ensino, pois permite ao educador um envolvimento mais profundo com a realidade de cada aluno e com as particularidades da escola em que atua.

Quando o professor de Educação Especial é designado para atuar em várias escolas, esse vínculo estreito com a comunidade escolar e com as especificidades de cada turma pode ser fragilizado. A dispersão de tempo e atenção entre diferentes contextos pode dificultar o acompanhamento contínuo e a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes, especialmente para alunos da educação especial. A construção de um ambiente escolar inclusivo, que se baseia na personalização do ensino e no acompanhamento individualizado, pode ser comprometida quando o educador precisa se dividir entre várias instituições.

Além disso, a multiplicidade de locais de trabalho pode aumentar a sobrecarga do professor, resultando em um desgaste físico e emocional que prejudica sua capacidade de planejamento e execução de estratégias pedagógicas de qualidade. A dedicação limitada a cada escola pode fazer com que o educador perca oportunidades de criar uma relação mais sólida e contínua com os alunos e suas famílias, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade.

Assim, a atuação do professor de Educação Especial em várias escolas contraria o princípio defendido por Dourado e Oliveira (2009), pois compromete a exclusividade e a continuidade do trabalho pedagógico, fundamentais para a melhoria dos aspectos intraescolar e a efetivação da inclusão educacional. Para que a Educação Especial seja realmente eficaz, é crucial que o professor tenha condições adequadas de atuação, com a possibilidade de se aprofundar nas especificidades de cada contexto escolar e acompanhar de perto o desenvolvimento de seus alunos.

O Núcleo de Educação Especial (NEE) da Rede Municipal de Ensino de Campinas tem como escopo o planejamento e gestão de orientações, serviços e recursos especializados voltados aos alunos público-alvo da Educação Especial (EE). O objetivo é garantir a inclusão desses alunos, superando as barreiras que podem dificultar seu processo de escolarização, como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

conforme o Decreto nº 7611/11. A Secretaria Municipal de Educação (SME) organiza e oferece uma variedade de serviços e recursos especializados, incluindo:

1. **Professor de Educação Especial.** O professor de educação especial articula processos inclusivos nas Unidades Educacionais (UE), complementando a docência da professora regente de forma transversal e planejada. Suas funções incluem identificar necessidades dos alunos, estabelecer objetivos de aprendizagem, propor estratégias adaptadas, acompanhar estudantes e colaborar com a equipe pedagógica. Também sugere materiais adaptados, encaminha alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e apoia a formação continuada da equipe escolar. Além disso, os professores PEB IV atuam nas Classes Hospitalares dos hospitais municipais, oferecendo atendimento educacional especializado e orientando responsáveis sobre a escolarização de crianças internadas. (Campinas, 2021).

2. **Atendimento Educacional Especializado (AEE).** As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) oferecem atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Implantadas em Campinas desde 1991, inicialmente para alunos com deficiência visual e auditiva, expandiram-se com a adesão ao programa federal em 2008, chegando a 26 unidades equipadas com tecnologia assistiva. Atendem alunos da rede municipal, escolas conveniadas e, excepcionalmente, estaduais, mediante avaliação pedagógica. Professores especializados utilizam recursos adaptados para promover autonomia e independência, oferecendo ensino de linguagens e tecnologias assistivas. Suas atribuições incluem planejamento, orientação de professores e famílias, ensino de recursos assistivos e organização de materiais pedagógicos. (Campinas, 2021).

3. **Educação bilíngue de surdos.** A educação de surdos em Campinas recebeu atenção especial com o Programa de Inclusão Bilíngue em 2007, garantindo acesso à Libras e à Língua Portuguesa. Em 2016, a SME oficializou a Política Educacional para Surdez, assegurando matrícula e permanência de alunos surdos em classes comuns com opção bilíngue. O modelo inclui escolas-polo bilíngues, como a EMEF Júlio de Mesquita e o Cemefeja Sérgio Rossini, onde Libras e Português são línguas de instrução. O atendimento conta com intérpretes, professores bilíngues e instrutores surdos, além de apoio pedagógico e formação continuada para educadores. (Campinas, 2021).

4. **Gestão e apoio à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.** A Política Nacional de Educação Especial define como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Estes alunos têm potencial elevado em áreas como inteligência, artes, liderança, psicomotricidade e

criatividade. Em 2019, o Núcleo de Educação Especial (NEE) iniciou ações para identificar e apoiar esses alunos na Rede Municipal de Ensino de Campinas, com a criação de orientações e formações para professores. Em 2020, a SME criou o serviço GAIAH, que articula ações pedagógicas e curriculares para alunos com AH/SD, realiza AEE no contraturno, e promove parcerias para atendê-los conforme suas áreas de interesse, sem substituir o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais. (Campinas, 2021).

5. Serviço de Cuidador para alunos que necessitam de apoio individualizado.

Desde 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas oferece o serviço de cuidadores para apoiar alunos com deficiência que necessitam de ajuda nas atividades diárias, como alimentação, higiene e locomoção. Este atendimento visa garantir que esses alunos possam permanecer nas escolas regulares com as mesmas oportunidades de aprendizagem e participação. A necessidade de cuidadores tem aumentado devido ao crescimento de crianças com comprometimentos graves. A avaliação da necessidade de cuidador é feita pela equipe escolar, considerando as especificidades dos alunos no ambiente escolar. Em 2021, a SME contratou até 280 cuidadores para atender às demandas. (Campinas, 2021).

6. Apoio aos processos inclusivos com estagiários. O projeto "Apoio pedagógico aos Processos Inclusivos" foi criado para apoiar turmas com alunos da educação especial que têm comprometimentos severos na comunicação e interação social. Desenvolvido por estagiários de pedagogia, o projeto visa fortalecer práticas pedagógicas diferenciadas, promovendo o desenvolvimento social, linguístico e acadêmico desses alunos. Em 2020, havia 55 estagiários atuando, mas atualmente, devido à suspensão da contratação de estagiários, as necessidades de apoio são atendidas por professores com carga adicional, com uma demanda de 79 estagiários. (Campinas, 2021).

7. Centro de Produção de Materiais Adaptados (CEPROMAD), para a criação de materiais adaptados às necessidades dos alunos. O CEPROMAD (Centro de Produção de Material Adaptado) é um serviço da educação especial que oferece materiais adaptados para alunos com deficiência na rede municipal de Campinas. Ele produz recursos especializados, como materiais grafotáteis para alunos cegos, ampliados para baixa visão, braille, audiolivros, audiodescrição, comunicação alternativa, materiais sensoriais e em Libras. Além disso, oferece capacitações para o uso de tecnologias assistivas, como a linha braille e o Mec Daisy. As escolas podem solicitar esses materiais pessoalmente ou por e-mail. O CEPROMAD também recebe visitas agendadas para apresentar seus recursos. (Campinas, 2021).

8. **Transporte escolar adaptado para garantir o acesso ao ensino.** O transporte escolar adaptado foi implementado pela SME em 2016 para atender alunos com deficiências que não podem utilizar os meios de transporte convencionais. Esse serviço é destinado a alunos com severa redução de mobilidade, flexibilidade, coordenação motora, transtornos do espectro autista ou surdocegueira. A solicitação é feita pela família à escola, que avalia se o aluno atende aos critérios e solicita a autorização ao NAED e CEB. O serviço, regulamentado pela Resolução SME nº 5/2019, cobre o transporte de alunos para a escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e passeios escolares dentro do município de Campinas, sem restrição de distância da residência. (Campinas, 2021).

9. **Oferta de recursos e materiais adaptados e de tecnologia assistiva, além de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados.** Os recursos e materiais necessários para a organização do trabalho com alunos da educação especial, incluindo os de tecnologia assistiva, são providos de duas formas. A SME realiza a compra centralizada por processo licitatório, atendendo às necessidades de implementação da política de educação especial ou às demandas das escolas. Já as escolas recebem recursos do programa Conta Escola, que destina valores trimestrais para gastos específicos, incluindo materiais e recursos para a educação especial. O Núcleo de Educação Especial mantém contato com a Coordenadoria de Suprimentos da SME para garantir que as compras estejam alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, atendendo às necessidades das escolas. (Campinas, 2021).

10. **Orientações sobre currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para subsidiar os Projetos Pedagógicos das UEs.** A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem desenvolvido uma política de educação inclusiva, visando garantir o direito de todos os alunos de participar de processos educacionais com qualidade e equidade. Um marco desse processo é a implementação do Projeto Pedagógico (PP) de cada unidade educacional, que deve ser elaborado anualmente, considerando as Diretrizes Curriculares Municipais. O PP deve incluir o planejamento do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH), além da formação da equipe escolar e a relação com pais e comunidade. O Núcleo de Educação Especial (NEE) organiza orientações e reuniões para apoiar a elaboração dos projetos, com foco na promoção de práticas curriculares inclusivas. O NEE também registra e compartilha saberes sobre essas práticas, como o Caderno Curricular Temático, que reflete as experiências das escolas da rede municipal. A atuação das professoras de Educação Especial de Referência nos NAEDs é essencial para identificar

demandas e orientar a elaboração dos planos de trabalho e práticas pedagógicas, garantindo a articulação das diferentes instâncias da SME. (Campinas, 2021).

11. **Professoras de referência de Educação Especial por NAED (Núcleo de Apoio à Educação).** O Decreto 14.460/2003 define que a professora de referência no NAED deve ser uma PEB IV eleita por seus pares. Desde 2013, devido à falta de professores, essas profissionais atuam com Horas Projeto, mantendo suas funções nos blocos de educação especial. Elas servem como interlocutoras entre unidades educacionais, NAEDs e o Núcleo de Educação Especial (NEE), organizando documentação, acompanhando escolas e SRMs, planejando horários, participando de reuniões e indicando recursos pedagógicos. Também realizam visitas às escolas, identificam necessidades de apoio e contribuem para a formação de professores e implementação de ações pedagógicas inclusivas. (Campinas, 2021).

12. **Formação continuada, alinhada às Diretrizes Curriculares Municipais, para a formação constante dos profissionais da educação.** O Núcleo de Educação Especial, em parceria com a Coordenadoria de Formação, promove uma série de ações formativas voltadas ao aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de qualificar o atendimento educacional oferecido às crianças públicas da Educação Especial. Entre essas iniciativas, destacam-se os Grupos de Trabalho e de Formação (GTs), que possibilitam a troca de experiências entre os profissionais da educação, o aprofundamento de conhecimentos sobre temas específicos e a construção coletiva de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, o Núcleo apoia a participação de professores em eventos científicos, congressos e seminários, incentivando a formação continuada e o alinhamento com as discussões mais atuais da área. Para garantir a implementação dessas práticas nas unidades escolares, são realizadas reuniões mensais com os docentes, nas quais são coordenadas e avaliadas as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. No período de 2014 a 2019, os GTs abordaram questões fundamentais para a inclusão, como surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, promovendo a discussão e a discussão sobre as melhores estratégias para atender a esses públicos. Entre 2018 e 2020, os encontros mensais foram intensificados, com um foco maior no compartilhamento de práticas bem-sucedidas e no fortalecimento da rede de apoio entre os perfis. Em 2021, novas formações foram organizadas, ampliando o escopo das discussões e trazendo para o centro do debate temas como legislação educacional, ensino bilíngue para surdos e acessibilidade no ambiente escolar. Esse movimento reforçou o compromisso do Núcleo com a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e alinhada às diretrizes legais e pedagógicas. Além disso, a gestão do NEE tem se destacado por sua capacidade de oferecer respostas qualificadas a processos de judicialização, sempre pautadas nos direitos dos alunos público da Educação Especial.

QUADRO VII: Pontos e contrapontos dos serviços e recursos especializados para a Educação Especial que a Secretaria Municipal de Educação (SME) organiza e oferece:

SERVIÇOS E RECURSOS	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Professor de Educação Especial	O professor de educação especial complementa a docência, colabora com a equipe pedagógica e personaliza o ensino, oferecendo recursos adaptados e acompanhamento contínuo. Atua na inclusão ativa nas Unidades Educacionais e Classes Hospitalares, além de apoiar a formação continuada da equipe escolar em práticas inclusivas.	A atuação do professor de educação especial é impactada pela dependência da equipe pedagógica, sobrecarga de trabalho e falta de recursos. Nas Classes Hospitalares, desafios como a mobilização das famílias e a formação insuficiente da equipe escolar dificultam a inclusão efetiva.
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	As SRMs em Campinas evoluíram desde 1991, oferecendo tecnologia assistiva e atendendo alunos da rede municipal e conveniadas. O foco é a autonomia dos estudantes, com apoio de professores especializados e atendimento individualizado ou em pequenos grupos, complementando a educação regular no contraturno.	O texto não apresenta dados sobre a efetividade do programa. A Educação Infantil é a menos beneficiada, pois não há SRM nos Ceis. Além disso, o número de SRMs pode ser insuficiente para a demanda, e não há clareza sobre o acesso ao serviço. Também faltam informações sobre planos de expansão e melhorias futuras.
Educação bilíngue de surdos	O programa bilíngue para surdos em Campinas, desde 2007, garante ensino em Libras e Língua Portuguesa, com escolas polo, equipe especializada e formação contínua, promovendo inclusão e atendimento flexível.	Os desafios do programa incluem poucas escolas bilíngues, falta de dados sobre sua efetividade, escassez de profissionais fluentes em Libras e dúvidas sobre acessibilidade, integração e expansão.
Gestão e apoio à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	O programa reconhece e apoia alunos com altas habilidades/superdotação, oferecendo atendimento especializado no contraturno e promovendo parcerias conforme suas áreas de interesse. Além disso, investe na formação de professores, adapta o currículo para estimular o potencial dos alunos e integra o serviço às Salas de Recursos Multifuncionais.	O programa enfrenta desafios como a falta de dados sobre seu impacto, dificuldades na identificação de alunos, número limitado de profissionais especializados e ausência de infraestrutura específica. Além disso, há pouca clareza sobre as parcerias, a integração com a comunidade escolar e possíveis planos de expansão.

SERVIÇOS E RECURSOS	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Serviço de Cuidador para alunos que necessitam de apoio individualizado.	O serviço de cuidadores oferece apoio individualizado para alunos com deficiência, garantindo sua participação plena nas atividades escolares e promovendo a inclusão em escolas regulares. A avaliação das necessidades é personalizada pela equipe escolar, e o número de cuidadores aumentou para atender a crescente demanda, permitindo a permanência dos alunos na escola.	Os pontos negativos incluem a dependência excessiva dos alunos em relação aos cuidadores, a falta de dados sobre a efetividade do serviço, desafios na formação dos cuidadores, insuficiência de recursos para atender toda a demanda e o risco de estigmatização ou isolamento social dos alunos.
Apoio aos processos inclusivos com estagiários.	O projeto oferece apoio especializado para alunos com comprometimentos severos, utilizando estagiários de pedagogia para fortalecer práticas pedagógicas diferenciadas. Isso contribui para o desenvolvimento social, linguístico e acadêmico dos alunos, promovendo a inclusão e oferecendo uma oportunidade de aprendizagem para os estagiários.	Suspensão da contratação de estagiários impactou o projeto, resultando na sobrecarga de professores, que precisam atender às necessidades dos alunos com carga adicional. Além disso, a demanda por estagiários excede a oferta, comprometendo a continuidade e qualidade do atendimento.
Centro de Produção de Materiais Adaptados (CEPROMAD), para a criação de materiais adaptados às necessidades dos alunos	O CEPROMAD oferece materiais adaptados para alunos com deficiência, como braille, audiolivros e recursos sensoriais, promovendo a inclusão escolar. Além disso, oferece formação em tecnologias assistivas, facilita o acesso aos materiais por solicitação simples e organiza visitas para disseminar seus recursos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e personalizada.	O acesso aos materiais do CEPROMAD depende de solicitações, o que pode causar atrasos. As visitas são agendadas, limitando o acesso imediato, e não há dados sobre o impacto dos materiais no aprendizado. Além disso, a formação pode ser insuficiente para atender toda a demanda, e a produção de materiais pode não ser capaz de suprir todas as necessidades.
Transporte escolar adaptado para garantir o acesso ao ensino	O transporte escolar adaptado assegura acesso à educação para alunos com deficiências, atendendo diversas necessidades e permitindo participação em atividades externas, com regras claras e sem restrição de distância.	O transporte escolar adaptado depende de critérios de avaliação para solicitação, o que pode dificultar o acesso de algumas famílias. Além disso, a logística e a quantidade de veículos adaptados podem ser insuficientes para atender toda a demanda

SERVIÇOS E RECURSOS	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Oferta de recursos e materiais adaptados e de tecnologia assistiva, além de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados	A SME oferece uma ampla gama de recursos e materiais adaptados, incluindo tecnologia assistiva, para apoiar a educação especial. A compra centralizada garante organização, enquanto as escolas têm autonomia para adquirir materiais específicos por meio do programa Conta Escola. As compras são alinhadas com as diretrizes curriculares, promovendo a inclusão e participação plena dos alunos com deficiência.	Dependência do processo licitatório para a compra centralizada, o que pode resultar em atrasos ou dificuldades no atendimento imediato às necessidades das escolas. Além disso, a distribuição de recursos via programa Conta Escola pode não ser suficiente para cobrir todas as demandas, e o alinhamento com as Diretrizes Curriculares pode ser desafiador, dependendo da agilidade na comunicação entre os setores envolvidos.
Orientações sobre currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para subsidiar os Projetos Pedagógicos das UEs	A SME desenvolve uma política inclusiva com Projetos Pedagógicos anuais, apoiados pelo Núcleo de Educação Especial e pelas professoras de Educação Especial de Referência, que orientam planos pedagógicos e promovem articulação entre escolas, pais e comunidade.	A elaboração e implementação dos Projetos Pedagógicos podem ser desafiadoras devido à falta de recursos e à necessidade de formação contínua da equipe escolar. Além disso, a articulação com a comunidade e o acompanhamento do impacto das práticas inclusivas ainda são pontos a serem aprimorados.
Professoras de referência de Educação Especial por NAED (Núcleo de Apoio à Educação).	As professoras de referência facilitam a comunicação entre escolas, NAEDs e NEE, organizam documentação, acompanham o trabalho escolar, planejam horários e formam equipes para práticas inclusivas. Elas também atuam na formação de professores, identificam necessidades de apoio e participam das reuniões com o NEE.	As professoras de referência, atuando com Horas Projeto, enfrentam sobrecarga de responsabilidades, o que compromete a qualidade do trabalho e a continuidade de suas funções, devido à falta de professores e à limitação de tempo.
Formação continuada, alinhada às Diretrizes Curriculares Municipais	A formação contínua inclui GTs, seminários e cursos sobre inclusão. O intercâmbio entre profissionais fortalece projetos pedagógicos, enquanto o Núcleo de Educação Especial promove ações sobre surdez, TEA e currículo bilíngue.	A sobrecarga de profissionais e a falta de recursos dificultam a implementação das estratégias. A formação, focada em professores de educação especial, pode não alcançar toda a equipe, exigindo constante atualização para evitar a obsolescência.

O sistema educacional de Campinas apresenta avanços e desafios na área da educação especial. As potencialidades incluem a atuação do professor de Educação Especial, que personaliza o ensino e garante a inclusão ativa dos alunos, além da infraestrutura e recursos como tecnologia assistiva e o CEPROMAD, que promovem uma educação mais inclusiva. A formação contínua dos profissionais também é um ponto positivo, garantindo atualização e aprimoramento nas práticas pedagógicas. Programas bilíngues para surdos e atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação ampliam a inclusão.

Entretanto, as fragilidades se destacam pela dependência das Horas Projeto, sobrecarga dos profissionais e escassez de recursos, o que compromete a implementação eficaz das políticas inclusivas. A falta de dados sobre a efetividade dos programas e a insuficiência de profissionais especializados limitam o alcance dos serviços. A articulação entre as escolas e a comunidade escolar nem sempre é eficiente, e a falta de clareza sobre o acesso aos serviços dificulta a inclusão plena. Para garantir uma inclusão mais eficaz, é necessário melhorar a infraestrutura, integrar políticas públicas e fortalecer a formação das equipes.

CAPÍTULO III: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

Neste capítulo, exploraremos a estrutura e a organização da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP). Inicialmente, contextualizamos o Núcleo de ação descentralizada da região norte de Campinas, no qual é responsável pelos Centro de Educação Infantil que constituiu o lócus da pesquisa, proporcionando uma base sólida para uma compreensão mais aprofundada do tema. Em seguida, conheceremos como se deu a Educação Infantil na referida rede e por fim, analisaremos a organização e o funcionamento da educação especial nas unidades de educação infantil que integram o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região norte.

Também faremos uma análise da implementação da Educação Especial neste contexto educacional, ressaltando as particularidades e desafios enfrentados ao longo desse processo. Este estudo visa compreender as estratégias adotadas, os recursos disponíveis e as práticas de inclusão para as crianças público da educação especial nas unidades de educação infantil da rede municipal. O objetivo é oferecer uma visão abrangente das práticas e especificidades da Educação Especial na Educação Infantil no contexto de Campinas, contribuindo para o entendimento das dinâmicas e dos avanços nessa área.

3.1 – CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE AÇÃO DESCENTRALIZADA - NAED – DA REGIÃO NORTE DE CAMPINAS (SP)

Campinas, localizada a 99 km de São Paulo, surgiu no século XVIII como um bairro rural da Vila de Jundiaí, destacando-se economicamente com o cultivo de cana-de-açúcar e café. Em 1774, foi elevada à “Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso” e, em 1842, tornou-se a “Cidade de Campinas”. Hoje, com 1.080.113 habitantes (Censo 2010), é um polo industrial, comercial e acadêmico da Região Metropolitana de Campinas (RMC), possuindo um PIB per capita elevado. O município apresenta boa infraestrutura urbana, com 90,5% dos domicílios atendidos por rede de esgoto, e um índice de escolarização de 96% para crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. O progresso educacional reflete-se nas crescentes taxas de escolarização e no acesso ampliado ao ensino.

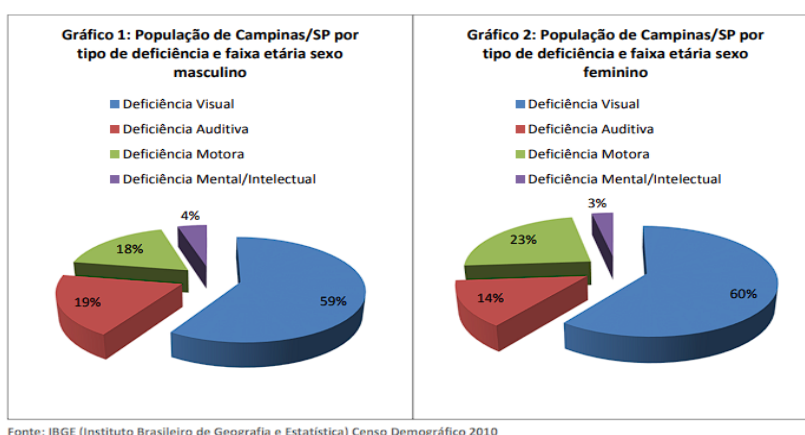
A descentralização da gestão do Programa de Educação Especial, implementada em 2001, possibilitou uma abordagem mais próxima das realidades locais. Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), organizados em cinco regiões geográficas, coordenam as escolas municipais e privadas, promovendo políticas educacionais inclusivas. A inclusão de

professores de Educação Especial nas equipes pedagógicas desses núcleos tem fortalecido o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

A política municipal de Educação Especial baseia-se na educação inclusiva, conforme a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15). A Secretaria Municipal de Educação revisou sua estrutura organizacional para fortalecer a atuação do coordenador pedagógico e aprimorar a articulação entre as instâncias administrativas. Como parte das iniciativas, o "Caderno Curricular Temático" documenta e compartilha práticas pedagógicas inclusivas, servindo como guia para educadores. Essas ações têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade e inclusão no ensino em Campinas.

O documento de 2015, elaborado pela Fundação FEAC, diagnostica as condições de vida das pessoas com deficiência em Campinas. Parte da iniciativa Mobilização para Autonomia, o estudo busca fortalecer os direitos das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas inclusivas e conscientização social para eliminação de barreiras.

O caderno reúne análises sociais e econômicas que apontam desafios e oportunidades para a inclusão, propondo recomendações ao poder público, entidades e sociedade civil, com base na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seus princípios de dignidade, igualdade e não discriminação. Em 2010, Campinas registrou 305.279 pessoas com deficiência (28,29% da população), das quais 16,9% apresentaram deficiência visual, 4,5% auditiva, 5,9% motora e 11.358 (1,05%) tinham deficiência intelectual.



O gráfico I destaca a população de Campinas com deficiência e apresenta os dados referentes à população masculina com deficiência em Campinas (SP), que totaliza 126.069 pessoas, representando 24,2% da população masculina total, conforme o Censo Demográfico de 2010. Dentre os homens com deficiência, 59% possuem deficiência visual, 19% deficiência auditiva, 18% deficiência motora e 5% apresentam deficiência mental ou intelectual.

Já o Gráfico 2 retrata a população feminina com deficiência na cidade, que soma 179.210 pessoas, correspondendo a 58,7% do total de pessoas com deficiência e a 32,1% da população feminina geral. Entre as mulheres com deficiência, 60% têm deficiência visual, 14% deficiência auditiva, 23% deficiência motora e 3% possuem deficiência mental ou intelectual.

A Rede Municipal de ensino de Campinas tem demonstrado um compromisso crescente com a inclusão educacional, alinhando-se às diretrizes nacionais para integrar alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 2023, o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial aumentou 32%, passando de 1.499 em 2022 para 1.979. A maioria das vagas foi ocupada por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguidos por alunos com deficiência intelectual e física (Portal da Educação, 2024).

Historicamente, Campinas passou por uma transformação econômica significativa, evoluindo de uma cidade cafeeira para um importante polo industrial. Essa mudança impactou diretamente a estrutura social e urbana, gerando uma demanda crescente por serviços de educação infantil, impulsionada pela urbanização e pela maior participação das mulheres no mercado de trabalho. As instituições de educação infantil surgiram como resposta às demandas dessa nova configuração social e econômica, refletindo tanto as transformações no papel da mulher quanto às exigências educacionais contemporâneas.

Segundo Moraes (1998), em 1993, o Grupo de Apoio à Educação Especial de Campinas deu um passo significativo ao implementar o primeiro serviço de Educação Especial inserido no contexto das classes comuns. Esse marco representou a institucionalização do apoio especializado nas escolas regulares, alinhando-se à proposta de inclusão escolar para alunos com deficiência.

A evolução da Educação Especial em Campinas avançou com a introdução de serviços de apoio especializado voltados a garantir o acesso e a permanência de alunos público alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

No entanto, em 2000, o município enfrentou desafios, como a escassez de professores especializados, o que levou à realização de um concurso público para ampliar o quadro de profissionais e fortalecer a educação inclusiva. Em 2008, a criação de 30 novos cargos de professores especializados, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representou um avanço significativo na área. Esses professores, desempenham um papel central no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na formação contínua dos educadores, contribuindo para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

As políticas públicas no Brasil, incluindo Campinas (SP), enfrentam desafios históricos que afetam toda a população, mas impactam de forma ainda mais severa as pessoas com deficiência. Segundo os princípios da Constituição de 1988, é necessário adotar medidas como a reforma tributária progressiva e o fortalecimento de sistemas como o SUS e a educação, para garantir bases de financiamento sustentáveis e a efetiva proteção social (Moraes, 1998).

A exclusão social das pessoas com deficiência reflete estigmas históricos e a falta de conhecimento público sobre seus direitos. A conscientização e o empoderamento dessas pessoas, aliados à ampla divulgação de legislações como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, são essenciais para superar barreiras culturais e promover uma inclusão efetiva. Nesse sentido, as organizações da sociedade civil desempenham papel fundamental na transformação cultural e no fortalecimento da autonomia das pessoas com deficiência, ao atuar em parceria com o poder público e outras instituições.

A inclusão exige ainda o aprimoramento contínuo dos serviços oferecidos às pessoas com deficiência, com atenção à qualidade e à descentralização do atendimento. Nesse contexto, universidades podem contribuir significativamente ao incluir a temática da deficiência nos currículos, formar profissionais capacitados e desenvolver pesquisas voltadas à inclusão social.

O NAED Norte, coordena a atuação de 27 blocos voltados à Educação Especial, incluindo 35 Centros de Educação Infantil (Portal da Educação, 2024). Os CEI's, lócus desta pesquisa, desempenham um papel essencial no atendimento a crianças na primeira infância, promovendo o desenvolvimento integral e a inclusão de alunos com deficiência. A descentralização e a especialização no atendimento buscam assegurar serviços educacionais adaptados às necessidades de cada aluno, fortalecendo a inclusão escolar (Campinas, 2021).

Por fim, é imprescindível que as pessoas com deficiência e suas famílias participem ativamente das decisões e políticas que as afetam, ocupando espaços de controle social e promovendo a autodefensoria como forma de romper as barreiras ainda existentes.

3.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

Ao longo do tempo, o município de Campinas passou por uma significativa transformação econômica, deixando de ser uma “cidade cafeeira” para se tornar um importante polo industrial do Estado de São Paulo (Campinas, 2013).

Campinas localizou seus primeiros Parques Infantis, entre eles o Parque Infantil Violeta Dória Lins, inaugurado em 1948 e o Parque Infantil do Parque Industrial, posteriormente

renomeado como Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, inaugurado em 1951, ambos foram planejados para atender às necessidades das famílias urbanas, oferecendo alternativas de cuidado e educação infantil em um período de grandes transformações sociais.

A criação desses espaços está diretamente relacionada às transformações sociais ocorridas nas primeiras décadas do século XX, impulsionadas pelo processo de urbanização. Esse período trouxe mudanças significativas na dinâmica familiar, especialmente com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou uma crescente demanda por serviços de assistência à infância, com foco na educação e no cuidado das crianças pequenas. Assim, os Parques Infantis de Campinas representam não apenas um marco na história da educação infantil, mas também um reflexo das demandas e desafios de uma sociedade em processo de modernização.

Os parques ofereciam diversas modalidades de assistência, incluindo educação, saúde, odontologia, alimentação e recreação, em resposta às dificuldades enfrentadas pelas crianças devido ao crescimento populacional e ao aumento do custo de vida. O objetivo era proporcionar “a integração da criança em um ambiente apropriado, onde pudesse se dedicar a atividades saudáveis e educativas” (Ramos, 2010, p.19).

O dia a dia nesses parques incluía aulas de Educação Física, Educação Recreativa, Educação Infantil e Educação Agrícola. Na área de Educação Física, eram oferecidas atividades como iniciação esportiva, jogos motores, e a prática de brinquedos e jogos tradicionais, além da organização de competições esportivas entre os parques e demonstrações coletivas de ginástica e dança. A Educação Recreativa englobava jogos tranquilos (como damas e dominó), trabalhos manuais, técnicas de desenho, exercícios de canto e leitura (como contar histórias e dramatizações), confecção de fitas educativas com recortes e desenhos para exibição, e a organização de datas históricas com poesias e canções, além de orientações para a criação de pequenos museus (Campinas, 2013). Para a Educação Infantil, as atividades recreativas eram adaptadas às diferentes fases de desenvolvimento das crianças, especialmente para aquelas entre três e seis anos. A Educação Agrícola incentivava as crianças a organizarem hortas, pomares, aviários, apiários e hortas domiciliares em suas casas, despertando nelas o interesse pelo cultivo da terra, pelas plantas e pelos animais.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, estabelecendo-se a obrigatoriedade do atendimento educacional para crianças de zero a seis anos no sistema público. Em Campinas, a Lei Orgânica de 1990 determinou que as creches deveriam oferecer funções educacionais, de guarda, assistência, alimentação, saúde e higiene,

realizadas por equipes interdisciplinares. Em 1989, os Centros Infantis, anteriormente vinculados à assistência social, foram incorporados ao sistema educacional, destacando-se por incluir práticas pedagógicas, apesar de ainda manterem características higienistas. Em 1994, o Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais (Lei nº 7.776) formalizou um currículo baseado em jogos, artes, educação física e áreas de conhecimento como Linguagem, Ciências e Matemática, embora a rotina ainda refletisse uma estrutura higienista.

O Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº 6.894/91) formalizou ações pedagógicas nas Unidades Sócio Educacionais, regulando a regência de sala, hora-atividade e trabalho docente. Prevê-se 3 horas/aula semanais adicionais remuneradas para atividades pedagógicas como atendimento aos pais, estudos e integração. Também foram instituídas oficinas pedagógicas interdisciplinares e programas de formação continuada organizados por Coordenadores Pedagógicos, abrangendo avaliação escolar, reorientação curricular e formação docente.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), houve mobilização para a criação de uma orientação curricular para a Educação Infantil, culminando no documento “Currículo em Construção” (1998). Este material, baseado em autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, aborda conceitos de currículo, infância, brincar e o papel do professor como mediador, destacando a criança como protagonista na construção do conhecimento. Paralelamente, os Centros Infantis foram renomeados como CEMEIs, mantendo o atendimento integral a crianças de até 6 anos.

O “Currículo em Construção”, marco na Educação Infantil de Campinas, é a primeira proposta curricular oficial da SME (Portaria nº 1.166/90). Ele promove a construção de Projetos Pedagógicos com a participação da comunidade e equipe educacional, destacando a identidade das instituições e incentivando o diálogo contínuo para revisar e ressignificar práticas pedagógicas. Esse documento valoriza a autoria e criatividade de crianças e educadores, reconhecendo a necessidade de um currículo que favoreça vivências significativas e o aprendizado sobre um mundo diversificado e surpreendente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 estabeleceu metas para ampliar a oferta de Educação Infantil até 2011, mas os desafios permanecem, especialmente na garantia de vagas para crianças de zero a três anos. Alterações legislativas, como a Lei nº 11.274/2006, ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos e obrigaram a matrícula a partir dos seis anos. Já a Emenda Constitucional 53/2006 redefiniu a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos, enquanto a Emenda Constitucional 59/2009 ampliou a obrigatoriedade escolar para a

faixa de quatro a dezessete anos. No financiamento, a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB incluiu creches, pré-escolas e instituições conveniadas no direito ao financiamento federal, garantindo mais recursos à Educação Infantil. A busca por maior oferta de vagas e qualidade no atendimento continua sendo uma prioridade no município de Campinas e em todo o país.

A implementação dos Agrupamentos Multietários, formalizada pela Resolução SME nº 23/2002, organizou as crianças da Educação Infantil em três grupos por faixas etárias aproximadas:

Agrupamento I (3 meses a 1 ano e 11 meses).

Agrupamento II (2 a 3 anos e 11 meses).

Agrupamento III (4 a 6 anos).

Essa reorganização resultou em um aumento de 35% na oferta de vagas após quatro anos. A mudança exigiu dos educadores a revisão de práticas pedagógicas, incentivando estudos e reflexões sobre a organização multietária.

O debate sobre agrupamentos multietários na educação infantil questiona modelos tradicionais e defende uma prática pedagógica que valorize a participação infantil. Prado (2006) destaca que essa organização rompe com a segregação etária, promovendo aprendizado por meio do convívio. João (2018) ressalta a necessidade de planejamento e formação para potencializar a diversidade. Esse convívio multietário fortalece solidariedade, respeito e cooperação, favorecendo uma aprendizagem colaborativa entre as crianças.

Essa abordagem trouxe um aumento de aproximadamente 35% na oferta de vagas em até quatro anos, atendendo à demanda crescente por educação infantil no município, especialmente nas faixas etárias mais jovens. No entanto, a adoção desse modelo exigiu mudanças nas práticas pedagógicas, demandando dos educadores estratégias para equilibrar as necessidades individuais e coletivas das crianças. Estudos apontam que o modelo multietário incentivou práticas mais flexíveis e inclusivas, ampliando o acesso à educação infantil e promovendo inovações pedagógicas. Segundo a Resolução SME nº 23/2002, essa reorganização reforça a importância de currículos adaptáveis e da formação continuada dos educadores, possibilitando um atendimento de qualidade às demandas específicas de cada grupo.

Cabe aqui, problematizar os agrupamentos multietários à luz da qualidade de educação em nível de aluno, uma vez que a superlotação das salas de educação infantil compromete a qualidade do ensino, dificultando a inclusão de crianças com deficiência. Embora a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) garantam a inclusão, a

realidade das salas lotadas impede sua efetivação. Dourado, Oliveira e Santos (2007), destacam que essa condição reduz a personalização do ensino e sobrecarrega os professores. Além disso, a falta de profissionais especializados exclusivos nas unidades escolares é prejudicial uma vez que “é a dedicação dos professores a somente uma escola [...] permite que os docentes se dediquem mais plenamente às necessidades da escola” (Dourado, Oliveira, Santos, 2007, p. 23).

O maior problema dos agrupamentos multietários na Educação Infantil é a dificuldade em atender às diferentes necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças dentro da mesma turma. Como crianças de idades distintas possuem ritmos, interesses e habilidades variadas, o professor precisa planejar atividades que contemplem essa diversidade, o que pode ser desafiador quando há falta de formação adequada, suporte pedagógico e recursos materiais (Dourado e Oliveira, 2009).

Outro grande desafio é a sobrecarga docente. O planejamento e a execução de atividades precisam ser flexíveis e diferenciados, mas em muitos casos, os professores não dispõem de tempo e condições adequadas para organizar um ensino verdadeiramente inclusivo. Além disso, a falta de auxiliares e profissionais de apoio agrava a situação, tornando difícil oferecer atenção individualizada a cada criança. Os docentes da rede municipal de ensino de Campinas, recebem somente 2 horas aulas semanais para preparar todo o material utilizado na semana, bem como atender os pais e realizar reuniões com os professores especialistas.

A socialização entre diferentes faixas etárias pode ser enriquecedora, mas também pode gerar conflitos quando não há mediação adequada. Crianças mais novas podem ter dificuldades em acompanhar o ritmo das mais velhas, enquanto as mais velhas podem ser limitadas em suas experiências por atividades voltadas aos mais novos. Segundo estudos de Kramer (2007), a falta de um planejamento pedagógico consistente pode resultar em práticas improvisadas, comprometendo a qualidade da interação e da aprendizagem.

Assim, embora os agrupamentos multietários possam trazer benefícios, como maior interação e cooperação entre as crianças, a falta dos aspectos intraescolares e extraescolares pode transformar essa organização em um fator que compromete a qualidade da educação infantil.

Entre 2007 e 2009, a Rede Municipal promoveu diversas iniciativas para aprimorar o currículo da Educação Infantil, incluindo debates, seminários e documentos. Destacam-se as “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2008), que abordam linguagem e letramento, e o Seminário “Arte-Criança” (2009), que promoveu oficinas voltadas à sensibilização estética dos educadores. Em 2009, foi

elaborada uma nova “Proposta Curricular da Educação Básica – Educação Infantil”, que avançou nas ideias do “Currículo em Construção” e integrou teoria e prática desenvolvidas pelos profissionais da rede.

O documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em Campinas, conforme a Portaria SME nº 114/2010, aborda a educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, destacando as especificidades dessa etapa. O currículo é entendido como uma construção coletiva que envolve crianças, famílias e equipes educacionais, no contexto das relações socioculturais. Ele é dinâmico, interativo e moldado pelas vivências e experiências humanas. Inspirado no “Currículo em Construção” (1998), o documento enfatiza a cultura como eixo central, entendendo-a como parte do processo de humanização, que possibilita a produção cultural em diferentes vivências. O currículo é descrito como vivo, inovador e comprometido com a libertação e o empoderamento dos sujeitos, tanto crianças quanto educadoras, ao se constituir por meio das relações no ambiente educativo. Nesse processo, os adultos também vivenciam sua formação contínua como educadores, reafirmando que o currículo é uma construção singular que acontece nas interações e experiências compartilhadas.

O currículo na Educação Infantil, conforme apresentado, não é um conjunto rígido de conteúdos ou orientações etapistas impostas aos profissionais e crianças. De acordo com o documento, esse currículo não busca determinar manifestações específicas em idades definidas, nem se pauta em atividades voltadas para prontidões futuras ou no uso de datas comemorativas desprovidas de significado pedagógico, que muitas vezes promovem práticas repetitivas e sem relevância para as crianças. Há um movimento para superar o foco em datas comemorativas, combatendo o consumismo, valorizando a laicidade da educação pública e ampliando repertórios culturais com a participação das comunidades.

A concepção de currículo defendida privilegia a singularidade e a diversidade sociocultural, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a criatividade e as experiências vividas, em vez de resultados predeterminados. As Diretrizes Curriculares não são prescrições, mas orientações que respeitam as particularidades de cada comunidade educativa e integram-se aos projetos pedagógicos das unidades educacionais. Elas servem como princípios norteadores que consideram as relações múltiplas e criadoras do cotidiano, definindo o currículo como algo que emerge das interações e experiências diárias, ao invés de algo imposto ou genérico.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), estabelece que o currículo é formado por práticas educacionais

organizadas em torno do conhecimento e das relações sociais nos espaços institucionais, impactando a construção das identidades das crianças. Essas diretrizes abrangem não apenas as experiências institucionais, mas também as vivências familiares e culturais, promovendo a integração de arte, ciência e tecnologia em projetos avaliados coletivamente pela comunidade educativa.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas valorizam o conhecimento como resultado das interações entre crianças e adultos, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e criadores de cultura. Destacam o pensamento infantil como uma forma legítima de compreender o mundo e consideram diversas maneiras de aprender, como ação, fantasia, emoção e linguagem. O papel do adulto é fundamental, atuando como mediador, pesquisador e ouvinte atento, ampliando o repertório cultural das crianças e oferecendo experiências que estimulam a criatividade. A proposta de Richter destaca a necessidade de incentivar a criação no processo educativo, contrariando um currículo rígido e prescritivo. As Diretrizes revisitam o "Currículo em Construção" (1998) e incorporam conceitos da Pedagogia das Infâncias e da Sociologia da Infância, que compreendem as crianças como sujeitos sociais e históricos. Essas diretrizes refletem a evolução da Educação Infantil em Campinas, acompanhando as transformações sociais e políticas.

O currículo da Educação Infantil em Campinas é dinâmico e interativo, sendo uma construção coletiva que respeita as vivências e experiências das crianças, adaptando-se às relações socioculturais. Entretanto, as fragilidades do currículo da Educação Infantil em Campinas envolvem desafios na implementação e práticas diversificadas. A flexibilidade do currículo pode dificultar a garantia de práticas pedagógicas consistentes em todas as unidades educacionais, resultando em variações significativas nas abordagens pedagógicas, de acordo com as especificidades das escolas e comunidades. Além disso, a falta de uma definição clara de conteúdos e métodos pode gerar incertezas sobre a aplicação das práticas, resultando em inconsistências na implementação das diretrizes educacionais. A resistência à mudança é outro desafio, pois a proposta de mais liberdade e criatividade pode ser difícil de aceitar por educadores e gestores acostumados a métodos tradicionais ou prescritivos. A implementação de um currículo aberto exige uma adaptação significativa dos profissionais, que pode ser prejudicada pela falta de formação contínua ou pela sobrecarga de responsabilidades. Por fim, a integração comunitária, embora defendida como um aspecto central do currículo, enfrenta dificuldades, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos, onde barreiras

culturais e sociais podem dificultar a participação ativa das famílias e comunidades no processo educacional.

3.3 - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

A estrutura e organização da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas têm como objetivo a inclusão plena das crianças da educação especial, assegurando o desenvolvimento integral dessas crianças. Esse compromisso é traduzido por meio da colaboração entre diferentes profissionais da educação, o apoio especializado, a formação contínua dos educadores, o uso de tecnologias assistivas e o acompanhamento constante dos alunos. O município de Campinas está, assim, construindo um ambiente escolar cada vez mais acessível, acolhedor e inclusivo, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de crescimento e aprendizado, respeitando suas individualidades e promovendo sua participação ativa na comunidade escolar.

No município de Campinas (SP), o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região norte desempenha um papel central na organização da educação especial, trabalhando em alinhamento com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O NAED Norte é composto por 27 blocos de atuação destinados aos professores de educação especial, que são estrategicamente estruturados para oferecer suporte especializado às unidades escolares. Nesses blocos, estão integrados os 36 Centros de Educação Infantil da região, que recebem acompanhamento sistemático de profissionais especializados. Esse modelo de organização busca assegurar que as crianças com deficiência recebam um atendimento adequado, considerando suas particularidades e direitos.

A estrutura da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas (SP) apresenta avanços significativos no sentido de garantir a inclusão de crianças da educação especial. O modelo adotado pela rede municipal reflete um compromisso com a equidade, pautado em uma organização que abrange múltiplos aspectos do atendimento educacional especializado. No entanto, apesar dos progressos, é fundamental uma análise crítica acerca dos desafios e das limitações enfrentadas na implementação dessa política.

Um dos pontos positivos é a presença de Salas de Recursos Multifuncionais, equipadas com materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas. Esses espaços oferecem suporte para que as crianças possam desenvolver suas habilidades de maneira mais eficiente. Além

disso, a atuação de professores especializados e de uma equipe multidisciplinar é essencial para atender às diversas necessidades dos alunos. A colaboração entre profissionais da educação, saúde e assistência social potencializa as intervenções pedagógicas e terapêuticas, promovendo um desenvolvimento mais integral.

Entretanto, um dos desafios enfrentados é a efetiva integração entre a Educação Especial e a Educação Infantil regular. A formação continuada dos professores é um fator crucial para garantir que a inclusão seja efetiva. Muitas vezes, os professores da rede regular não se sentem suficientemente preparados para atender às demandas da educação inclusiva, o que pode gerar insegurança e dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Apesar das iniciativas de formação, é importante garantir que essas formações sejam contínuas e contextualizadas, abordando metodologias inclusivas de maneira prática e aplicável à realidade da sala de aula.

Outro aspecto relevante é o núcleo de Educação Especial, que desempenha um papel fundamental na organização dos recursos e na implementação das políticas públicas. A articulação entre diferentes setores e a integração com outras instituições são pontos positivos, pois ampliam as possibilidades de atendimento e pesquisa sobre inclusão. No entanto, a alocação de recursos financeiros e humanos pode representar um obstáculo, visto que a demanda por profissionais especializados, materiais e infraestrutura adaptada pode ser maior do que a oferta disponível.

As parcerias interinstitucionais são uma estratégia interessante para fortalecer a qualificação dos profissionais e a avaliação das práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, é necessário garantir que essas parcerias não sejam apenas pontuais, mas sim parte de uma política contínua que favoreça a pesquisa e a inovação no campo da Educação Especial.

O apoio às famílias das crianças com NEE também se destaca como um elemento essencial para a inclusão escolar. Programas de orientação e acompanhamento contribuem para que os responsáveis participem ativamente do processo educacional, criando um ambiente de aprendizagem mais significativo para os alunos. Entretanto, nem todas as famílias conseguem acessar ou se engajar nessas iniciativas devido a questões socioeconômicas e estruturais, o que demanda estratégias mais abrangentes para garantir que esse suporte seja realmente acessível a todos.

A acessibilidade física e pedagógica das escolas de Campinas é um fator positivo, mas a realidade pode variar de acordo com a unidade escolar. Algumas instituições ainda enfrentam desafios na adaptação dos espaços e na disponibilidade de recursos tecnológicos assistivos. Dessa forma, é essencial um monitoramento contínuo para garantir que todas as escolas da rede

municipal estejam devidamente equipadas e preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

A avaliação da Educação Especial necessita considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e a participação dos alunos. Em Campinas, houve avanços na inclusão na Educação Infantil, mas ainda há desafios, como a formação de professores, infraestrutura acessível e apoio às famílias. A construção de um ambiente inclusivo exige o compromisso de gestores, educadores, famílias e sociedade.

CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP) NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados aos participantes da pesquisa, com foco na qualidade da Educação Especial na Educação Infantil.

4.1 - ASPECTOS RELACIONADOS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A avaliação da qualidade tem suas raízes na economia, onde o objetivo de avaliar “algo” visa, principalmente, melhorar a produtividade, a competitividade e a satisfação. Para isso, utilizam-se parâmetros que medem tempo e recursos, conforme destacado por Cabrito (2009). Contudo, a aplicação dessa visão de qualidade nos serviços públicos, especialmente naqueles prestados pelo Estado em contextos coletivos, muitas vezes resultou em consequências negativas, já que as avaliações não conseguiam atender às reais necessidades dos usuários. Ao analisar a qualidade da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP), é fundamental adotar uma perspectiva polissêmica. Isso significa considerar as múltiplas significações e interpretações que envolvem esse debate, uma vez que um conceito, palavra ou fenômeno pode ter diferentes sentidos dependendo do contexto em que é analisado.

4.2 CARGOS OCUPADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa buscou a participação de 11 supervisores de ensino, gestores escolares de 36 Centros de Educação Infantil e a professora de referência de cada unidade, todos vinculados ao NAED Norte. A escolha desses participantes foi feita de forma estratégica, levando em conta suas funções e responsabilidades no contexto educacional. Contudo a taxa de participação foi de 20% da totalidade pretendida, constituindo participantes da pesquisa três supervisores de ensino, seis gestores escolares e uma professora de referência.

Os supervisores de ensino desempenham um papel central e estratégico na orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas dentro das escolas. Eles são responsáveis por garantir que as políticas educacionais sejam implementadas de forma eficaz, assegurando que as diretrizes e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos da educação e as necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Os gestores escolares desempenham um papel fundamental na organização e na estruturação das práticas de Educação Especial dentro de suas unidades educacionais. Eles são os responsáveis pela implementação das políticas educacionais em nível escolar, garantindo que as diretrizes estabelecidas pelas autoridades educacionais sejam traduzidas em ações práticas no cotidiano da escola. No contexto da Educação Especial, essa responsabilidade se torna ainda mais significativa, pois os gestores precisam assegurar que os recursos, tanto materiais quanto humanos, sejam adequados e suficientes para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência.

Além disso, os gestores escolares têm um papel importante na formação e formação contínua da equipe docente, proporcionando aos professores as ferramentas e o conhecimento necessários para lidar com a diversidade de alunos presentes na escola. Isso envolve desde a promoção de práticas inclusivas até a garantia de que os educadores tenham acesso a métodos pedagógicos adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa formação não se restringe apenas aos professores da Educação Especial, mas também aos docentes das turmas regulares, que precisam estar preparados para trabalhar de forma colaborativa e inclusiva, integrando todos os alunos em suas atividades.

De acordo com Souza (2019), como apontada por Mendonça (2000) e Paro (1995), a forma de provimento do cargo de diretor nas escolas públicas está intimamente relacionada ao perfil de gestão desejado, especialmente no que diz respeito à gestão democrática (GD). A pesquisa sugere que a eleição de diretores, com a participação decisiva da comunidade escolar, é considerada uma prática democrática, refletindo um maior engajamento da escola na escolha de seus líderes. Em contraste, a indicação política ou técnica de um diretor é vista como um processo antidemocrático, pois limita a participação da comunidade escolar.

A seleção dos gestores escolares para as escolas municipais de Campinas é feita por meio de concurso e isso é visto, de acordo com SOUZA (2019), como uma forma mais neutra, menos influenciada pela política vigente, mas ainda assim associada à ideia de que a direção escolar é uma função técnica, voltada para a administração pedagógica e educacional.

Já o professor de referência é responsável pelo atendimento dos especialistas que atuam com alunos público alvo da Educação Especial. Sua experiência e contribuição fornece informações valiosas sobre as práticas pedagógicas inclusivas, sobre os desafios enfrentados no dia a dia e as estratégias utilizadas para garantir o aprendizado e a participação ativa desses alunos.

A aplicação de questionário, em função da intenção inicial de abarcar a totalidade de supervisores de ensino e gestores escolares, conforme alguns citados, deu-se em função da sua versatilidade e capacidade de alcançar um grande número de participantes. Contudo, um dos principais desafios enfrentados ao utilizar questionários é a não resposta, um fenômeno que pode comprometer a qualidade, a validade e a generalização dos resultados da pesquisa (Babbie, 2021; Marconi; Lakatos, 2017).

De acordo com Bryman (2016), a ausência de respostas pode gerar um viés significativo nos resultados, especialmente se os indivíduos que não responderam apresentarem características distintas em relação aos que participaram da pesquisa. Esse viés afeta a representatividade da amostra, limitando a capacidade de generalizar os achados para a população alvo. Além disso, a redução do tamanho da amostra efetiva pode comprometer a robustez estatística da pesquisa e, em casos mais severos, inviabilizar análises que demandam um número mínimo de participantes. Esse, de fato, constituiu um limite desse estudo, em face do número reduzido de participantes que se disponibilizou a responder o questionário.

No tratamento dos dados, foi importante considerar estratégias para lidar com as falhas causadas pela não resposta. A aplicação de questionários em pesquisas exige não apenas um rigor metodológico na construção e aplicação do instrumento, mas também uma abordagem estratégica para lidar com os desafios associados à não resposta. Reconhecer esses desafios e adotar medidas para mitigá-los são passos fundamentais para garantir a qualidade, a validade e a utilidade dos resultados obtidos.

4.3 – PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

A percepção dos participantes é um elemento central nas pesquisas qualitativas, sendo compreendida como a maneira como os sujeitos envolvidos em determinado contexto ou experiência interpretam e atribuem significado às situações vividas. Segundo Flick (2009), a análise da percepção dos participantes é essencial para acessar perspectivas individuais ou coletivas que refletem suas realidades sociais, experiências e expectativas. Esse conceito está ancorado na ideia de que a realidade é construída socialmente e depende da interação entre os sujeitos e o ambiente.

Para compreender a percepção, é importante reconhecer sua natureza subjetiva. Segundo Moscovici (2003), a percepção está ligada às representações sociais, ou seja, aos sistemas de ideias, valores e práticas que os indivíduos utilizam para interpretar e dar sentido

às experiências cotidianas. Esses sistemas, por sua vez, são influenciados pelo contexto cultural, histórico e social no qual o indivíduo está inserido.

No campo educacional, estudar a percepção dos participantes é fundamental para compreender as dinâmicas das práticas pedagógicas, o impacto de políticas educacionais e os desafios enfrentados na implementação de estratégias inclusivas. Ainda na educação inclusiva, a percepção dos participantes é crucial para entender como as políticas e práticas são vivenciadas na prática. De acordo com Mantoan (2009), é por meio da escuta ativa das vozes dos envolvidos que se torna possível avaliar barreiras e potencialidades para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa abordagem reforça o papel do participante como co-construtor do processo educacional e reconhece sua experiência como elemento central para a formulação de práticas mais democráticas. Dessa forma, a percepção dos participantes não é apenas uma fonte de dados para o pesquisador, mas também uma forma de valorizar e dar visibilidade às vozes dos sujeitos da pesquisa, promovendo reflexões que podem levar a mudanças significativas no contexto investigado.

A análise da percepção dos supervisores, gestores e professores de referência da Educação Especial do NAED Norte de Campinas possui objetivos fundamentais. Primeiramente, busca compreender a eficácia das práticas pedagógicas e de gestão, avaliando como as ações implementadas no âmbito da Educação Especial são percebidas pelos profissionais diretamente envolvidos e identificando quais estratégias têm obtido sucesso e quais necessitam de melhorias.

Outro objetivo relevante reside em identificar os desafios na implementação de políticas inclusivas, mapeando as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e compreendendo como diferentes atores percebem as barreiras institucionais, pedagógicas e sociais existentes. Além disso, a análise visa promover a integração entre diferentes perspectivas ao comparar as visões de supervisores, gestores e professores de referência, alinhando expectativas e práticas, bem como identificando possíveis discrepâncias nas percepções sobre as metas e os resultados das políticas educacionais. A partir disso, é possível detectar demandas por formação, recursos adicionais ou mudanças estruturais que possam ser necessárias.

Outro aspecto importante é o aperfeiçoamento do planejamento estratégico do NAED Norte. As percepções coletadas podem servir de base para a formulação de novas estratégias e ações que fortaleçam a Educação Especial, além de permitir o monitoramento da implementação de blocos de apoio pedagógico e práticas inclusivas. Por fim, a análise busca

favorecer a inclusão escolar e garantir um atendimento de qualidade. Isso inclui examinar como as práticas em vigor contribuem para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos, além de avaliar se os objetivos de inclusão estão sendo atingidos.

Essa investigação é crucial para promover a melhoria contínua das práticas educacionais e reforçar a importância de ouvir todos os envolvidos no processo de Educação Especial, especialmente no contexto específico de Campinas, que apresenta particularidades organizacionais da Educação Especial na Educação Infantil do NAED Norte

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados da análise qualitativa são apresentados de forma narrativa e interpretativa, com descrições detalhadas e o uso de gráficos para ilustrar os achados. A discussão conectou-se aos resultados das questões de pesquisa e ao referencial teórico, destacando as implicações e contribuições do estudo. Esse processo de análise qualitativa exige-nos rigor metodológico, sensibilidade interpretativa e um olhar crítico, pois o objetivo não é apenas descrever os dados, mas compreendê-los em profundidade, revelando aspectos subjetivos e contextuais que enriquecem a compreensão do objeto de estudo.

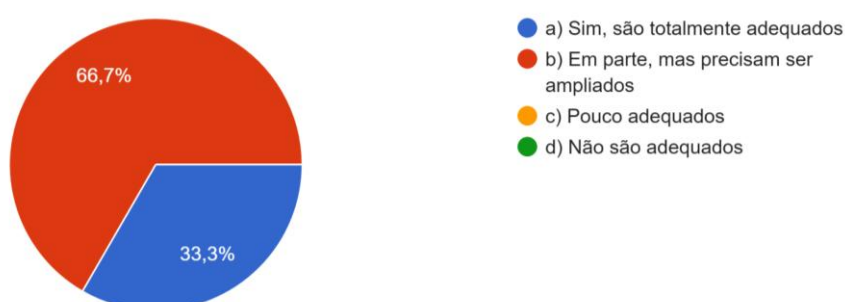
4.4.1 - PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES DE ENSINO

Os gráficos a seguir ilustram a percepção dos supervisores em relação aos aspectos analisados na pesquisa. A apresentação dos dados permite identificar desafios, avanços e oportunidades na supervisão educacional, destacando a influência das políticas, recursos e práticas pedagógicas

Cada gráfico traz uma análise objetiva dos resultados, evidenciando a visão dos supervisores sobre a gestão escolar, o apoio oferecido às equipes docentes e os principais obstáculos enfrentados no acompanhamento pedagógico.

GRÁFICO III

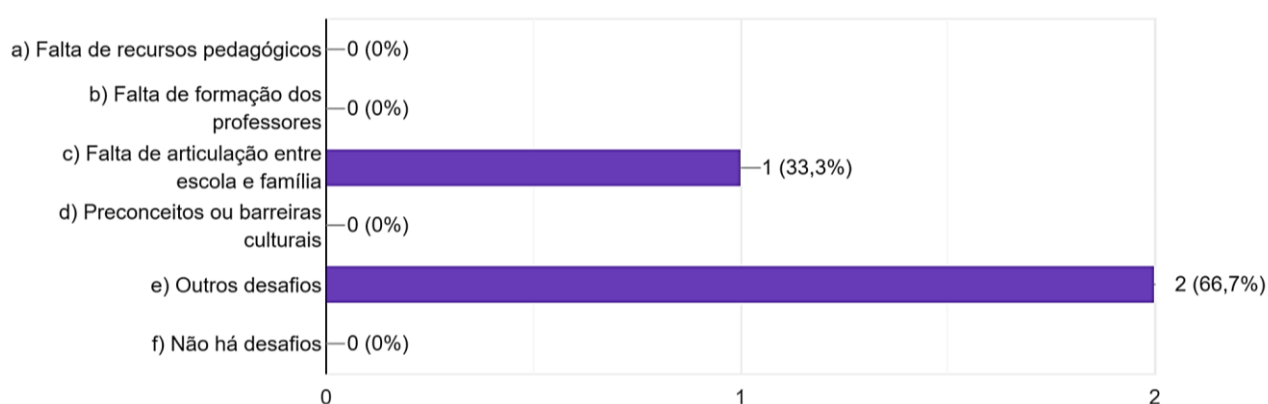
1 - Os recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas do NAED Norte são adequados para apoiar a inclusão escolar?



Embora um supervisor de ensino (33,3%) considere que os recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas são totalmente adequados, dois supervisores (66,7%) avaliam que esses recursos são apenas parcialmente satisfatórios e necessitam de melhorias. Esse dado aponta para a necessidade de ampliar e diversificar os materiais, ferramentas e tecnologias assistivas oferecidos, com vistas a atender de forma mais abrangente as demandas do público da educação especial.

GRÁFICO IV

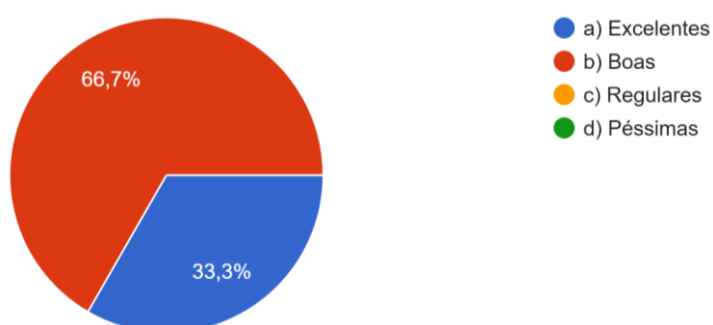
2 - Quais são os maiores desafios que você percebe para promover a inclusão escolar?



Os supervisores indicam outros desafios importantes. Enquanto dois supervisores (66,7%) apontam para a existência de barreiras que dificultam a promoção da inclusão, 1 supervisor (33,3%) destaca a falta de articulação entre escola e família como um desafio significativo. Essa constatação ressalta a importância de fortalecer a comunicação e a parceria entre esses atores fundamentais no processo educativo.

GRÁFICO V

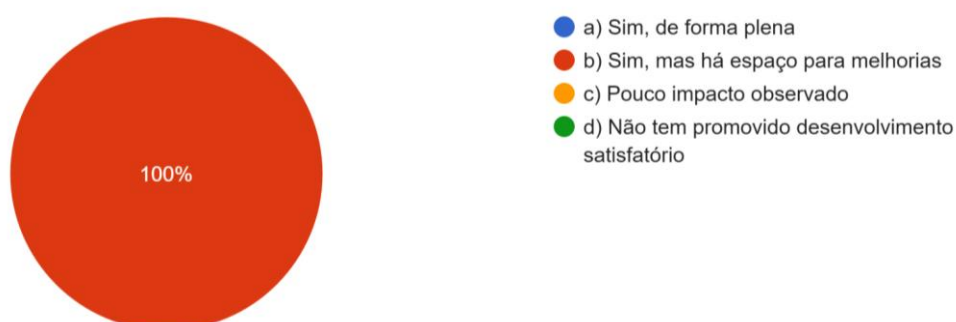
3 - Como você avalia a qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas pelas escolas sob sua supervisão?



No que diz respeito às práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas, quatro gestores escolares (66,7%) avaliam como boas, enquanto dois gestores (33,3%) consideram-nas excelentes.

GRÁFICO VI

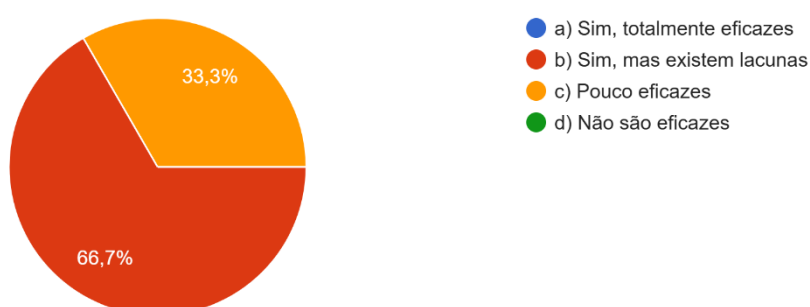
4 - Você acredita que o atendimento inclusivo atual (AEE, apoio pedagógico, cuidadores, sala de recursos) têm promovido o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e alta habilidades/superdotação?



Em relação ao atendimento inclusivo, os três supervisores de ensino, participantes da pesquisa, afirmam promover plenamente o desenvolvimento das crianças da Educação Especial.

GRÁFICO VII

5 - Na sua opinião, considerando a sua atuação profissional, as políticas públicas atuais são efetivas para promover a inclusão escolar?



Quando analisadas as políticas públicas voltadas à inclusão, a visão crítica dos supervisores torna-se evidente. Apesar de 66,7% reconhecerem a efetividade das políticas atuais, também identificam lacunas que comprometem sua plena implementação. Outros 33,3% são ainda mais categóricos, considerando as políticas pouco eficazes para atender às demandas reais da educação inclusiva. “A reforma que a Educação Inclusiva implica não constitui obviamente exceção: a formação de professores tem sido sistemática e constantemente

apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos na escolas” (Rodrigues, 2014, p. 14). Essa avaliação evidencia a necessidade de um olhar mais atento e crítico por parte dos gestores e formuladores de políticas. Investir na ampliação dos recursos, na formação contínua de professores, no fortalecimento do vínculo escola-família e na superação das barreiras estruturais é essencial para que o ideal de uma educação inclusiva plena se torne uma realidade no contexto do NAED Norte.

7 - Em sua visão, as ações e os programas desenvolvidos no NAED Norte têm gerado impacto positivo na inclusão escolar? Pode citar algum exemplo?

A percepção dos supervisores de ensino do NAED Norte revela avanços acompanhados de desafios significativos. Contudo, a inclusão escolar, enquanto um princípio central da educação contemporânea, demanda recursos pedagógicos, práticas inclusivas e políticas públicas articuladas que sejam capazes de atender às especificidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O NAED Norte desempenha um papel importante no acompanhamento e na orientação das práticas inclusivas nas escolas, incentivando as equipes a buscar soluções e tomar os encaminhamentos necessários, como a solicitação de cuidadores, apoio pedagógico, transporte adaptado, entre outros. A professora referência, que cumpre sua jornada no NAED Norte, tem contribuído significativamente para essa ação.

No entanto, um desafio se destaca nesse processo: o ensino fundamental em Campinas é compartilhado entre o Estado e o município. O trabalho desenvolvido no município tem se destacado, levando muitas famílias de crianças com deficiência em escolas estaduais a buscarem a transferência para as escolas municipais. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) não consegue atender toda essa demanda, uma vez que as escolas estaduais são responsáveis por 80% das matrículas, o que limita a capacidade de atendimento da SME. Ao que se refere à Educação Especial, cabe retomar Dourado e Oliveira (2009) ao afirmarem que:

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado e Oliveira, 2009, p. 205).

Nessa direção, as reuniões de gestores e o trabalho da professora de referência de educação especial são fundamentais para a formação das equipes gestoras e para os professores de educação especial, que atuam diretamente com as crianças nas escolas. Além disso, espaços como o CEMAPA e o CEPROMAD têm se mostrado parceiros importantes na construção de

uma escola inclusiva para todos. A organização do trabalho das professoras da região, realizada pela professora de referência em conjunto com o núcleo de educação especial da SME/CEB, também tem sido uma estratégia eficaz nesse processo.

Portanto, embora existam avanços significativos na implementação de práticas inclusivas, o desafio da demanda excedente de matrículas nas escolas municipais é um ponto negativo que precisa ser enfrentado para garantir o atendimento adequado a todas as crianças com deficiência.

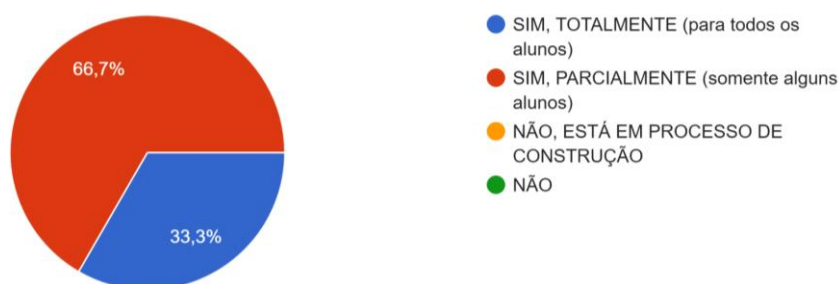
4.4.2 – PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLAR

Os gráficos a seguir representam a percepção dos gestores escolares sobre os temas analisados na pesquisa. Através da visualização dos dados, é possível identificar tendências, desafios e perspectivas que influenciam a gestão.

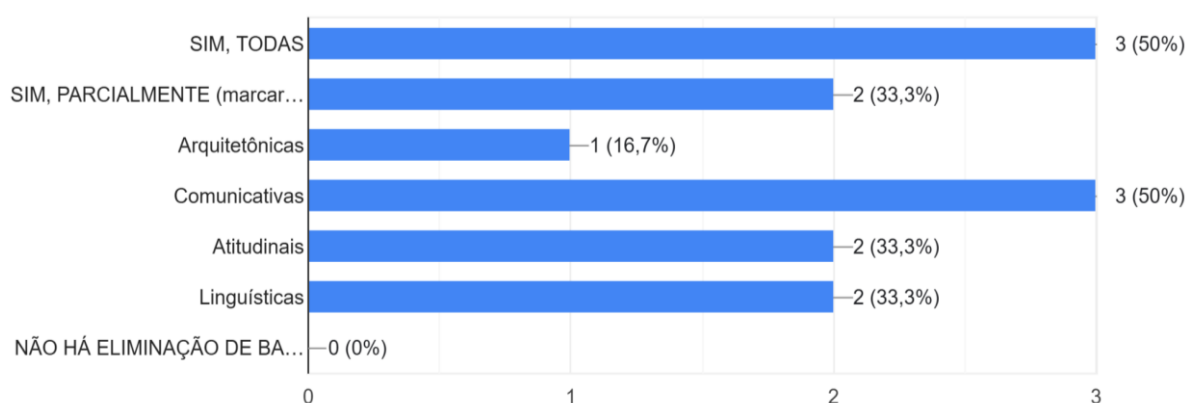
Cada gráfico destaca aspectos como a satisfação com políticas educacionais, desafios na inclusão escolar, recursos disponíveis e o impacto de decisões administrativas no ambiente escolar.

GRÁFICO VIII

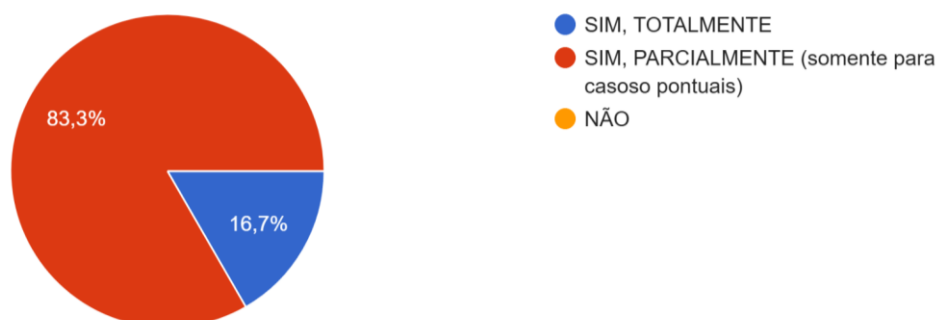
1 - A ESCOLA POSSUI CONSTRUÇÕES ADEQUADAS À FAIXA ETÁRIA E ALTURA DOS ALUNOS? (salas de aula compatíveis, equipamentos, área externa)



No que diz respeito à adequação das construções escolares às faixas etárias e alturas dos alunos, quatro gestores (66,7%) apontam que essas estruturas são apenas parcialmente adequadas, enquanto dois gestores (33,3%) as consideram totalmente adequadas. Essa avaliação destaca a necessidade de melhorias estruturais, especialmente em escolas que ainda apresentam barreiras arquitetônicas, comprometendo a acessibilidade e a mobilidade dos estudantes.

GRÁFICO IX**2 - A ESCOLA TEM PROGRAMAS/PROJETOS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS ARQUITETÔNICAS, COMUNICATIVAS, ATITUDINAIS E LINGUÍSTICAS PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Sobre a existência de programas e projetos para atender as necessidades do público da Educação Especial, três gestores (50%) consideram que existem programas e projetos para a eliminação de todas as barreiras. Dois gestores (33,3%) escolares consideram que essa existência é parcial. Um gestor não se manifestou sobre a eliminação de barreiras ser total ou parcial. A eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas, atitudinais e linguísticas pode ser conferida no gráfico acima.

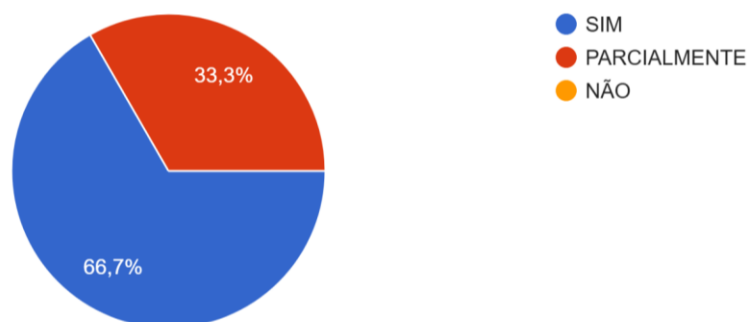
GRÁFICO X**3 - A ESCOLA POSSUI MATERIAIS ADAPTADOS PARA ATENDER AS NECESSIDADES DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Em relação aos materiais adaptados, 5 gestores (83,3%) apontam que esses recursos estão disponíveis apenas parcialmente, enquanto somente 1 gestor (6,7%) afirma que a escola possui materiais totalmente adaptados para atender às necessidades dos alunos da educação

especial. Essa realidade evidencia a insuficiência de recursos pedagógicos essenciais para promover a aprendizagem de todos os estudantes.

GRÁFICO XI

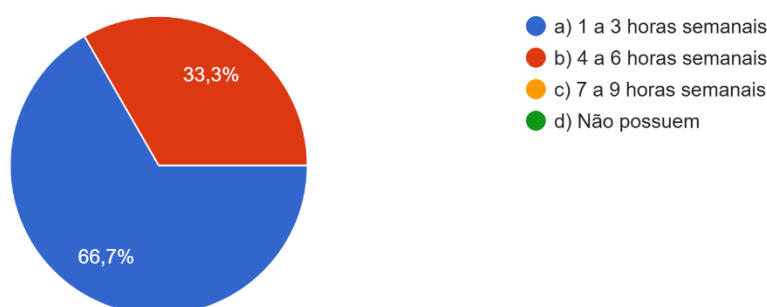
4 - OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA EXECUTAM PROJETOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?



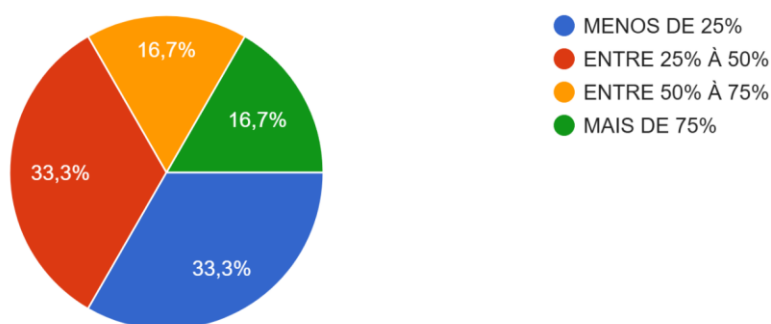
No âmbito das práticas pedagógicas, quatro gestores escolares (66,7%) dizem que todos os profissionais da escola executam projetos voltados à aprendizagem dos alunos da educação especial, enquanto dois gestores (33,3%) afirmam que apenas parte dos profissionais está envolvida. Essa disparidade sugere que a formação e o engajamento docente precisam ser fortalecidos para garantir uma abordagem inclusiva mais uniforme e eficaz.

GRÁFICO XII

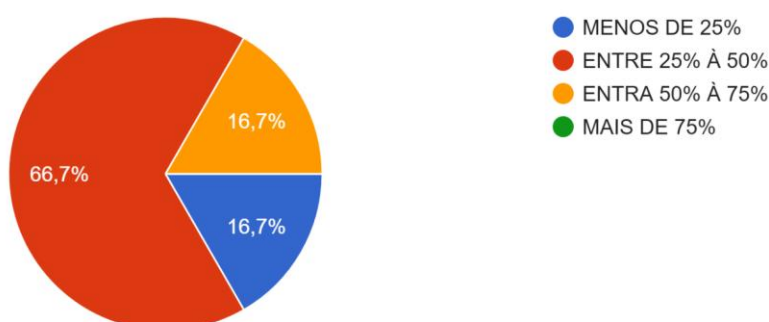
5 - OS PROFESSORES POSSUEM JORNADA DE TRABALHO PARA REALIZAR ESTUDOS INDIVIDUALIZADO E EM GRUPO?



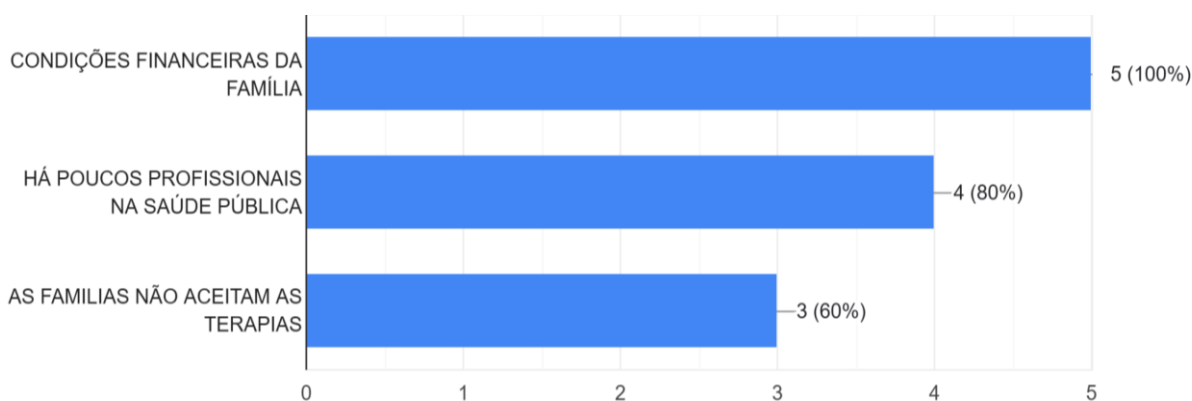
Uma fragilidade é que quatro gestores escolares (83,3%) relatam que os professores possuem de 1 a 3 horas de sua jornada de trabalho para estudos individualizados e em grupos, embora apenas dois gestores (16,7%) apontam uma dedicação maior, de 4 a 6 horas. Esse tempo, ainda que limitado, é um indicativo de esforços para aprimorar a prática pedagógica, mas reforça a necessidade de ampliar as oportunidades de planejamento e formação.

GRÁFICO XIII**6 - AS FAMÍLIAS ACEITAM INVESTIGAR CASOS NOS QUAIS AS CRIANÇAS ESTÃO PROPÍCIAS A SEREM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

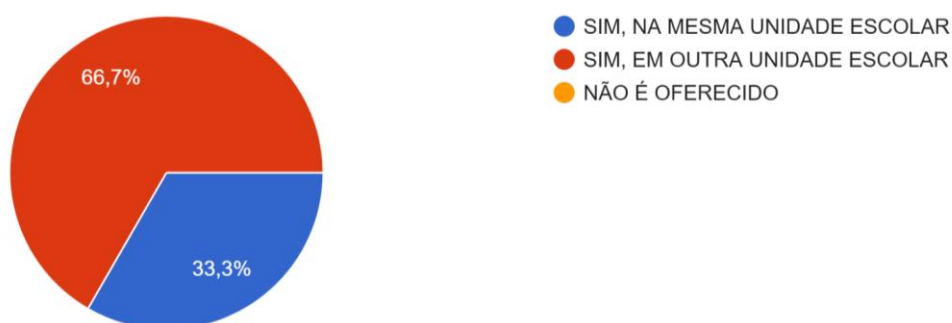
A aceitação das famílias em investigar casos de alunos que podem ser público-alvo da educação especial também representa um desafio. Apenas um gestor escolar (16,7%) indica que mais de 75% das famílias aceitam a investigação, enquanto quatro gestores (33,3%) afirmam que menos de 25% demonstram essa abertura. Esse dado aponta para a importância de sensibilizar e informar as famílias sobre a relevância do diagnóstico precoce e das intervenções adequadas.

GRÁFICO XIV**7 - QUANTAS CRIANÇAS, PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, TÊM ACESSO À TERAPIAS MULTIDISCIPLINARES?**

Quanto ao acesso a terapias multidisciplinares, a percepção dos gestores é igualmente preocupante, pois quatro gestores escolares (66,7%) afirmam que entre 25% e 50% das crianças têm acesso a esses serviços, enquanto um gestor (16,7%) relata índices ainda mais baixos (menos de 25%).

GRÁFICO XV**8 - MOTIVOS NOS QUAIS AS CRIANÇAS NÃO TÊM ACESSO ÀS TERAPIAS MULTIDISCIPLINARES**

Entre os principais obstáculos, seis gestores escolares (100%) destacam as questões financeiras, sendo agravadas pela falta de profissionais na rede pública, apontadas por quatro gestores (80%) e pela resistência de algumas famílias em buscar terapias, apontadas por três gestores (60%).

GRÁFICO XVI**9 - PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É OFERECIDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?**

O atendimento educacional especializado (AEE) oferecido às crianças da educação especial que estão na educação infantil também enfrenta limitações. Embora quatro gestores escolares (66,7%) afirmam que esse atendimento ocorre em outra unidade escolar, apenas dois gestores (33,3%) indicam que ele é realizado na mesma unidade. Essa organização logística,

muitas vezes imposta pela falta de recursos, pode dificultar a continuidade e a integração das ações inclusivas no ambiente escolar.

10 - COMO SE DÁ O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

De acordo com as respostas dos gestores escolares, na Educação Infantil, o acompanhamento do desenvolvimento da criança é feito de forma contínua, por meio de relatórios de desempenho e observações diárias. Os gestores e professores, incluindo a professora de educação especial, trabalham em conjunto para elaborar um relatório de avaliação que leva em conta as necessidades específicas de cada aluno. Esse processo é realizado de forma colaborativa, com a participação da professora da sala, professora de educação especial, orientadora pedagógica e, quando necessário, cuidadores e professores de apoio aos processos inclusivos. A avaliação é feita de maneira processual, com observações constantes e conversas frequentes com a família, garantindo que o desenvolvimento da criança seja monitorado de forma eficaz e personalizada

11- EXISTEM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? EM CASO AFIRMATIVO, QUAIS SÃO ESSAS PRÁTICAS?

De acordo com as respostas dos gestores escolares, na Educação Infantil, a utilização de figuras de comunicação visual é planejada em conjunto com a Educação Especial, sempre que necessário. Recursos de comunicação alternativa aumentativa, sensoriais e audiovisuais são empregados, além de adequação dos ambientes para atender às necessidades dos alunos. As práticas pedagógicas são inclusivas, com adaptações feitas para garantir a segurança, como em casos de barulho ou risco de ingestão de materiais.

Ensinar todos os alunos e ensiná-los com qualidade é um objetivo que pode e deve ser evocado em todos os momentos da vida profissional. Na formação inicial, sem dúvida, de forma a alertar o professor ainda em formação que sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem. (Rodrigues, 2014, p. 15).

Ao certo, as práticas inclusivas estão atreladas ao processo de formação dos professores. Na realidade pesquisada, as atividades são adaptadas para acolher as diversas necessidades dos alunos, utilizando métodos como a ABA e outras abordagens indicadas por profissionais de terapia, com base em reuniões de acompanhamento.

12 - QUAIS SÃO AS AÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS CUJAS CRIANÇAS CONSTITUEM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

De acordo com as respostas dos gestores escolares, a gestão escolar da Educação Infantil busca compreender as demandas e apoiar os momentos de diálogo, oferecendo o suporte necessário para cada situação. A família é convocada para conversar com a professora de educação especial, a gestão e a professora da turma, para ouvir as necessidades e, quando possível, encaminhar para o acompanhamento adequado.

Reuniões periódicas, contato telefônico e agendamento de encontros presenciais são realizados para manter a comunicação constante. As ações de gestão visam criar um ambiente acolhedor e inclusivo, promovendo a parceria entre escola e família, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos alunos. Para os participantes da pesquisa, a escola é sempre receptiva, buscando alternativas e recursos favoráveis, estabelecendo vínculo e escuta tanto nas reuniões de famílias quanto no trabalho docente individualizado. O acolhimento e a busca por estratégias que reduzam as dificuldades das crianças são prioridades, com foco na melhoria contínua do trabalho pedagógico.

13 - QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS AÇÕES EFETIVADAS NESTA ESCOLA PARA A INCLUSÃO?

De acordo com as respostas dos gestores escolares, a estrutura da prefeitura garante elementos essenciais para a inclusão na Educação Infantil, como fornecimento de cuidadoras para alunos com alta demanda de suporte, professores de apoio para turmas com alunos da educação especial e um professor de educação especial que acompanha as crianças, mantém contato com instituições externas e participa de redes de atenção intersetorial. Embora não existam projetos específicos de inclusão, os participantes expressam que há ações voltadas para a estimulação do desenvolvimento infantil, como musicalização, estimulação da motricidade e confecção de materiais adaptados quando necessário. Essas manifestações convergem com Alves (2028, 276), ao asseverar que:

No âmbito da Educação Infantil, a exemplo dos demais níveis educacionais, que se defende é a construção de práticas pedagógicas que considerem a singularidade das crianças, em substituição às práticas homogeneizantes que atuam para neutralizar as diferenças.

Os participantes afirmam que entre as possibilidades de encaminhamento, estão a realização de relatórios para a saúde, solicitação de cuidador, encaminhamentos intersetoriais e adaptação de materiais. A inclusão é promovida por meio de um ambiente acolhedor,

adaptações de práticas, uso de recursos visuais e sensoriais, e formação continuada dos profissionais.

A comunicação constante com as famílias também é essencial para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, acentuam que há parceria com profissionais de saúde, como fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, com a realização de reuniões intersetoriais para promover trocas de ideias e melhorar o atendimento às crianças. Na visão dos participantes, a escola está sempre em busca de novas formações e adequações para melhor atender a todas as crianças.

4.4.3 - PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE REFERÊNCIA

Uma entrevista semiestruturada foi realizada com a professora de referência da educação especial do NAED Norte de Campinas, com o objetivo de compreender sua atuação, desafios e percepções sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal. Durante a conversa, a professora destacou a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, enfatizando que a inclusão efetiva depende da articulação entre professores do ensino regular, especialistas e demais membros da equipe escolar.

A análise das respostas da professora revela uma visão sobre o conceito de inclusão escolar, ressaltando a necessidade de um planejamento pedagógico que reconheça cada aluno como sujeito único no processo de aprendizagem. No entanto, alguns pontos merecem reflexão e aprofundamento.

Inicialmente, a professora menciona que a inclusão ocorre quando todos os alunos fazem parte do planejamento docente como “disciplinas exclusivas”. Essa expressão pode gerar ambiguidades, pois a inclusão não deve ser entendida como a criação de disciplinas separadas para determinados alunos, mas sim como a adoção de estratégias pedagógicas que possibilitem a participação de todos nas mesmas atividades, respeitando suas singularidades. O ideal seria enfatizar a importância da flexibilização curricular e das acomodações de práticas, garantindo acessibilidade sem promover segmentações dentro da sala de aula.

“A inclusão escolar se dá quando todos os alunos fazem parte do planejamento do professor como sujeitos únicos, onde cada ação é pensada para atingir cada aluno. Quando os alunos não são vistos como mais um e sim como parte importante do todo. No NAED Norte procuramos fazer com que os alunos se desenvolvam com independência e façam parte integral da escola. As necessidades individuais dos alunos são vistas e atendidas procurando não tirar a capacidade do aluno e nem o limitando” (Professora de Referência).

Outro aspecto relevante abordado na entrevista é a necessidade de enxergar cada aluno como parte essencial do grupo, e não apenas como “mais um”. Essa perspectiva está alinhada ao princípio da educação inclusiva, que valoriza as diferenças no ambiente escolar e busca fortalecer as potencialidades de cada estudante. Além disso, a professora enfatiza que o NAED Norte se dedica a promover o desenvolvimento dos alunos com foco na independência e na participação ativa na escola. Essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, desde que acompanhadas de suporte adequado, respeitando o ritmo e as necessidades de cada estudante.

As estratégias pedagógicas adotadas pelos professores da Educação Especial são avaliadas regularmente, considerando as necessidades individuais dos alunos e priorizando o desenvolvimento de suas potencialidades, em vez de focar apenas nas dificuldades.

“Sempre procuro avaliar o plano apresentado pelos professores e suas ações nas escolas junto aos alunos e parceiros pedagógicos. Sempre lembrando de olhar para os alunos em todos os espaços, avaliando suas potencialidades e usando elas para desenvolver os pontos onde ainda são desafiante, sempre buscando a independência e autonomia” (Professora de Referência).

Essa abordagem contribui para um modelo de ensino que valoriza a aprendizagem ativa e significativa. No entanto, um ponto de reflexão importante é a forma como essas estratégias são implementadas de maneira uniforme nas diferentes unidades escolares, considerando as variações na formação dos docentes e na infraestrutura disponível.

A professora também destaca que, embora a rede municipal de Campinas tenha avançado na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão, ainda há desafios relacionados às relações interpessoais e à fragmentação da visão sobre os alunos.

“As políticas públicas da rede de Campinas procuram englobar todos os aspectos e atender de maneira eficiente as diversas necessidades, a dificuldade muitas vezes está nas relações interpessoais e em se ver os alunos como um todo, sem focar em um único aspecto. Porém com as formações e reuniões estamos orientando e ajudando a melhorar esses aspectos” (Professora de Referência).

Essa constatação é fundamental, pois indica que a inclusão não se limita a desafios estruturais, mas envolve também uma mudança cultural dentro das escolas. As formações continuadas e reuniões pedagógicas têm sido utilizadas como estratégias para superar essas dificuldades, mas é necessário avaliar se essas ações são suficientes para promover mudanças significativas na prática docente e na gestão escolar, considerando o que aponta Vitalino (2019, p. 3).

Apesar da existência de políticas educacionais inclusivas, na forma de leis, decretos e portarias (Brasil, 2008; Lei Br,1996; Lei Br, 2015), que estabelecem diversas condições para sua efetivação nas escolas, tais condições, na prática, se apresentam escassas, especialmente no que se refere ao apoio e à preparação dos professores da classe comum para desenvolver, de fato, a inclusão desses alunos.

Outro ponto relevante é o papel das professoras de referência dentro dos NAEDs como suporte essencial para os docentes da Educação Especial. Esse acompanhamento representa um avanço, pois fortalece a construção coletiva de estratégias inclusivas, evitando que as professoras se sintam isoladas em suas práticas. No entanto, para que esse suporte seja efetivo, é necessário fortalecer as redes de colaboração dentro das escolas e promover maior articulação entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, apesar dos avanços da rede municipal de Campinas na estruturação da Educação Especial, ainda há desafios a serem superados. Nesse quesito, Cavalcante (2022, p. 44) acentua “quanto à inclusão escolar no contexto da Educação Infantil, há necessidade de priorizar diretrizes políticas para implantação de uma educação inclusiva que considere as especificidades deste universo.” Assim, a inclusão efetiva requer não apenas políticas bem planejadas, mas também o compromisso contínuo de toda a comunidade escolar na transformação de concepções e práticas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

4.5 – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

O cenário da educação inclusiva nas escolas do NAED Norte, conforme a percepção dos supervisores, gestores e professores de referência, revela um panorama complexo que combina avanços significativos e desafios persistentes. Esse contexto pode ser analisado sob os aspectos intraescolares e extraescolares, abrangendo diferentes níveis de atuação – sistema, escola, professor, aluno – e considerando os fatores socioeconômicos e de responsabilidade do Estado (Dourado, 2007).

No nível intraescolar, destacam-se as condições de oferta do ensino, organização escolar, formação docente e estratégias para assegurar o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos público-alvo da educação especial. Os dados indicam que, embora existam iniciativas promissoras, como a implementação de práticas inclusivas e a presença de equipes de apoio pedagógico, ainda há lacunas estruturais e organizacionais que limitam o alcance pleno da inclusão escolar. Por outro lado, os aspectos extraescolares, como o nível socioeconômico das famílias e as políticas públicas em vigor, exercem influência direta sobre a efetividade da educação inclusiva. Questões como a insuficiência de recursos financeiros, a escassez de profissionais especializados e a resistência das famílias em aderir a processos de identificação

e acompanhamento dos alunos evidenciam barreiras significativas que extrapolam o âmbito escolar e demandam ações integradas e articuladas entre diferentes setores da sociedade.

No nível de sistema, sobre suas condições de oferta do ensino, observa-se que 66,7% dos gestores consideram as construções escolares parcialmente adequadas à faixa etária e altura dos alunos, enquanto apenas 33,3% as avaliam como totalmente adequadas. Apesar de iniciativas voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas, atitudinais e linguísticas, apenas 50% acreditam que a escola possui programas e projetos nessa direção, o que reflete uma necessidade de maior investimento estrutural e programático para atender às demandas da inclusão. Além disso, 83,3% dos gestores relatam que os materiais adaptados são apenas parcialmente suficientes, enquanto apenas 6,7% consideram que esses materiais atendem plenamente às necessidades. Isso evidencia lacunas nas condições de oferta, limitando o alcance de uma educação inclusiva e equitativa.

No nível da escola, nas questões de gestão e organização, a implementação de práticas inclusivas é avaliada de forma positiva, com 66,7% considerando-as boas e 33,3% excelentes. Contudo, 66,7% dos gestores reconhecem desafios adicionais, sendo a falta de articulação entre escola e família destacada por 33,3% como um dos principais entraves. Essa desconexão entre os atores do processo educativo compromete a continuidade e a eficácia das ações inclusivas. Por outro lado, 100% dos supervisores concordam que o atendimento atual, composto por Educação Especial, apoio pedagógico, cuidadores e salas de recursos, tem promovido o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, o que demonstra um comprometimento significativo na gestão.

No nível do professor, em sua formação inicial e continuada, observa-se que 83,3% dos gestores relatam que os professores possuem entre 1 e 3 horas da jornada semanal para estudos individuais ou em grupo, enquanto apenas 16,7% dispõem de 4 a 6 horas. Esse tempo limitado para a formação continuada pode impactar negativamente a qualificação docente para lidar com as especificidades da inclusão. Apesar disso, 66,7% dos gestores afirmam que todos os profissionais da escola participam de projetos voltados à aprendizagem dos alunos da educação especial, enquanto 33,3% indicam que apenas parte dos profissionais se envolve, evidenciando a necessidade de maior engajamento e formação de toda a equipe.

No nível do aluno, acesso, permanência e desempenho, os dados apontam que o atendimento educacional especializado é oferecido a 66,7% das crianças em unidades escolares diferentes daquelas em que estão matriculadas, enquanto 33,3% recebem esse atendimento na mesma unidade. Embora isso demonstre um esforço para atender às necessidades, também

implica desafios logísticos e de articulação entre os serviços. Quanto ao acesso às terapias multidisciplinares, 66,7% dos gestores relatam que apenas 25% a 50% das crianças têm acesso, sendo que as principais barreiras incluem questões financeiras, falta de profissionais na rede pública e resistência das famílias, mencionada por 60% dos gestores. Esse cenário reflete um obstáculo crítico para a garantia do direito pleno à educação e ao desenvolvimento integral.

Nos aspectos extraescolares, o nível socioeconômico das famílias se apresenta como uma barreira determinante para a inclusão. Segundo os gestores, 100% das crianças que não têm acesso às terapias enfrentam dificuldades financeiras, enquanto 80% mencionam também a insuficiência de profissionais especializados na rede pública municipal. Além disso, a aceitação das famílias para investigar casos de potencial público-alvo da educação especial é baixa: 33,3% relatam que menos de 25% das famílias aceitam investigar, enquanto apenas 16,7% dizem que mais de 75% aceitam. Esses dados evidenciam uma relação fragilizada entre escola e família, o que prejudica a identificação precoce e o acompanhamento adequado dos alunos.

Por fim, no nível do Estado, nas questões de obrigações e políticas públicas, 66,7% dos gestores consideram as políticas públicas atuais parcialmente efetivas para promover a inclusão escolar, mas destacam lacunas que comprometem sua implementação plena. Outros 33,3% são mais críticos, avaliando essas políticas como pouco eficazes. Isso ressalta a necessidade de maior investimento em recursos pedagógicos, materiais adaptados, formação docente e articulação intersetorial para eliminar as barreiras ainda existentes.

QUADRO VIII: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)

INTRA E EXTRA ESCOLAR	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
NÍVEL DE SISTEMA	Existência de iniciativas externas à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas e atitudinais.	Construções escolares parcialmente adequadas. Falta de programas e projetos estruturados para eliminar barreiras de inclusão (apenas 50%)

INTRA E EXTRA ESCOLAR	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
	Presença de materiais adaptados, ainda que em quantidade insuficiente.	das escolas possuem iniciativas nesse sentido).
NÍVEL DE SISTEMA	Programas e projetos que visam atender às demandas da educação inclusiva	Deficiência na oferta de materiais adaptados (83,3% dos gestores apontam que são insuficientes). Baixo investimento estrutural e programático, limitando à educação inclusiva.
NÍVEL DE ESCOLA	Gestão comprometida com a implementação de práticas inclusivas, avaliadas de forma positiva. Disponibilidade de apoio pedagógico, cuidadores e salas de recursos. Os supervisores autorizam que o atendimento tem promovido o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.	Desarticulação entre escola e família (33,3% dos gestores indicam como principal entrave). Embora haja atendimento especializado, a organização da inclusão ainda enfrenta desafios. A prática inclusiva é bem avaliada, mas há reconhecimento de obstáculos na sua continuidade e eficácia.
NÍVEL DE PROFESSOR	Envolvimento ativo dos professores em projetos direcionados ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da educação especial.	Carga horária limitada para formação continuada (83,3% dos gestores afirmam que os professores têm apenas 1 a 3 horas semanais para estudo). Participação desigual dos professores em projetos de

INTRA E EXTRA ESCOLAR	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
	Presença de iniciativas inovadoras de formação continuada, demonstrando compromisso com a qualificação docente.	educação especial (33,3% dos gestores declararam que apenas parte dos docentes se envolve).
NÍVEL DE ALUNO	Atendimento educacional especializado oferecido, ainda que com desafios logísticos. Esforço das unidades escolares para garantir o acesso às terapias multidisciplinares. Compromisso em garantir a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.	Atendimento educacional especializado descentralizado (66,7% das crianças precisam se deslocar para outra escola). Dificuldade de acesso a terapias multidisciplinares (apenas 25% a 50% das crianças têm acesso adequado). Resistência das famílias em aderir aos processos de investigação e acompanhamento (60% dos gestores mencionam essa barreira). Desafios logísticos e de articulação entre serviços para garantir os atendimentos adequados.
NÍVEL SOCIOECONÔMICO	Conscientização sobre a influência do nível socioeconômico na efetividade da inclusão. Reconhecimento da necessidade de articulação entre diferentes setores para minimizar desigualdades. Algumas famílias participam do processo de identificação e	Dificuldade financeira como barreira de acesso às terapias, 100% das crianças que não têm acesso a terapias enfrentam restrições econômicas, o que compromete o acompanhamento necessário para o desenvolvimento educacional e social. Falta de profissionais especializados suficientes às

INTRA E EXTRA ESCOLAR	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
	acompanhamento dos alunos, ainda que em percentual reduzido.	demandas da rede pública de ensino. Baixa acessibilidade das famílias para investigar casos de alunos com deficiência
NÍVEL DE ESTADO	Existência de políticas públicas para inclusão escolar, ainda que parcialmente efetivadas. Reconhecimento da necessidade de investimento em recursos pedagógicos, formação docente e estrutura física. Potencial para ampliação das ações intersetoriais, buscando eliminar barreiras para a educação inclusiva.	Políticas públicas apenas parcialmente efetivadas 33,3% dos investidores consideram as políticas pouco eficazes, apontando lacunas nas práticas inclusivas Falta de investimento em recursos pedagógicos, materiais adaptados e formação docente. Necessidade de maior articulação intersetorial

Embora o atendimento inclusivo atual e as práticas pedagógicas demonstrem avanços importantes, ainda persistem desafios estruturais e organizacionais que comprometem a efetividade plena da inclusão escolar. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados, a limitação da formação continuada dos profissionais da educação e a fragilidade na articulação entre escola, família e Estado evidenciam a necessidade de ações mais abrangentes e integradas. Além disso, a falta de acesso a terapias multidisciplinares devido a questões financeiras e à escassez de profissionais na rede pública representa um obstáculo adicional para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

No entanto, diante desse cenário, percebe-se como o fortalecimento das políticas públicas ao longo dos anos tem sido essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essas políticas foram continuamente aprimoradas e acompanhadas

por investimentos estratégicos que expandem os recursos pedagógicos, qualificam a infraestrutura escolar e incentivam a formação contínua dos docentes e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão. Além disso, o aprimoramento de estratégias desenvolvidas pelos agentes educacionais para estreitar o vínculo entre escola e família tem desempenhado um papel fundamental na promoção de um ambiente colaborativo, no qual o diálogo e a participação ativa fortalecem o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a construção de um espaço educacional cada vez mais inclusivo e acolhedor torna-se uma realidade concreta, garantindo que cada estudante tenha acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e equitativas.

Somente por meio de um compromisso efetivo entre os diferentes agentes educacionais e sociais será possível assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos, garantindo-lhes o direito ao aprendizado, ao desenvolvimento integral e à participação plena no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo que teve como objetivo as potencialidades e as fragilidades da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP) na percepção dos participantes e acentuou a discussão sobre a Educação Especial no contexto do ensino regular que realmente envolve uma reflexão mais profunda sobre o conceito de inclusão de alunos com deficiência. A inclusão, nesse sentido, não se limita a uma simples adaptação curricular ou física, mas envolve uma transformação significativa nas práticas pedagógicas, nas relações entre professores, gestores e alunos, e nas políticas públicas educacionais.

Como a Educação é um fenômeno profundamente humano, ao refletirmos sobre ela, devemos levar em consideração a complexidade do desenvolvimento humano, que é multifacetado e único para cada indivíduo. A verdadeira inclusão, portanto, exige diálogo contínuo e construção coletiva, envolvendo não apenas os professores e gestores, mas também a comunidade escolar, para que as necessidades de todos os alunos sejam reconhecidas e atendidas de forma equitativa. Nesse processo, a reflexão sobre políticas públicas inclusivas se torna crucial. A qualidade educacional, assim, está diretamente relacionada à horizontalidade das relações dentro da escola, ou seja, à construção de um ambiente em que todos os membros da comunidade escolar, independente de suas condições, tenham voz ativa e possam contribuir para o processo educativo.

Além disso, essa perspectiva crítica se opõe a uma visão dogmática ou mercantilista da educação, que muitas vezes está associada às Reformas Educacionais que priorizam uma educação voltada para o mercado e para resultados quantitativos, em detrimento da formação integral do ser humano e do desenvolvimento de práticas inclusivas. A escola, nesse sentido, não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um lugar de promoção de ações comunicativas e de construção de cidadania. Ao promover uma educação inclusiva, ela se torna, de fato, um ambiente que contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de suas potencialidades e limitações, respeitando a diversidade e favorecendo o aprendizado de todos.

A mudança para a Educação Inclusiva tem sido um marco importante nas políticas educacionais, como evidenciado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes internacionais sobre Educação. A busca por uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos, sem segregá-los, é vista como um passo essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa às diferenças.

O texto apresentado sobre serviços e recursos na educação especial em Campinas revela tanto potencialidades significativas quanto fragilidades que comprometem a efetividade das políticas inclusivas. Ao refletirmos sobre esses pontos, é possível observar uma ampla gama de avanços, mas também desafios a serem enfrentados.

As potencialidades do sistema educacional em Campinas são evidentes em diversos aspectos. A atuação do professor de Educação Especial é um grande trunfo, pois permite a personalização do ensino e o acompanhamento contínuo dos alunos, garantindo uma inclusão ativa nas Unidades Educacionais e Classes Hospitalares. Isso facilita as acomodações do ensino às necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo um aprendizado mais adequado. A infraestrutura e os recursos oferecidos, como tecnologia assistiva, materiais adaptados e a criação do CEPROMAD, contribuem para uma educação mais inclusiva, proporcionando os recursos necessários para alunos com deficiências diversas. Além disso, a formação contínua dos profissionais fortalece tanto o conhecimento quanto a prática pedagógica inclusiva, garantindo que os educadores estejam sempre atualizados e capacitados. A atenção dada a diferentes públicos também é um ponto positivo, com programas bilíngues para surdos e atendimento especializado a alunos com altas habilidades/superdotação, adaptando o sistema educacional às necessidades específicas de cada aluno e ampliando a inclusão de forma efetiva.

As fragilidades no sistema educacional de Campinas se manifestam de diversas formas, afetando a efetividade das políticas inclusivas. A dependência de Horas Projeto, a sobrecarga de trabalho dos profissionais e a falta de recursos suficientes para atender à demanda evidenciam a fragilidade na implementação das políticas de inclusão. O processo licitatório e a distribuição de recursos via Conta Escola também podem resultar em atrasos, dificultando o atendimento imediato às necessidades das escolas. Além disso, a infraestrutura disponível apresenta limitações, como a escassez de SRMs em algumas áreas, a falta de dados sobre a efetividade dos programas e a insuficiência de profissionais especializados, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento e a ampliação do alcance dos serviços. A articulação entre escolas, NAEDs e a comunidade escolar nem sempre é bem-sucedida, e a falta de clareza sobre os critérios de acesso aos serviços dificulta a participação plena de todos os alunos. Além disso, a formação das equipes e a continuidade dos projetos pedagógicos são prejudicadas pela falta de recursos e pela sobrecarga de responsabilidades, dificultando a implementação e o acompanhamento das estratégias inclusivas.

A educação especial em Campinas tem avançado de forma significativa, oferecendo diversos serviços e recursos que buscam promover a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, as fragilidades relacionadas à escassez de recursos, sobrecarga dos profissionais e desafios na implementação e continuidade das políticas ainda precisam ser enfrentadas para garantir uma inclusão mais efetiva e igualitária para todos os alunos. A integração de políticas públicas, a melhoria contínua da infraestrutura e o fortalecimento da formação das equipes são essenciais para o sucesso e a expansão dessas iniciativas.

A partir da análise do cenário da educação inclusiva nas escolas do NAED Norte, conforme a percepção dos supervisores, gestores e professores de referência, observa-se um contexto marcado por avanços e desafios. O panorama revela a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, a presença de equipes de apoio e o comprometimento dos profissionais da educação com a efetivação da inclusão escolar. No entanto, ainda persistem barreiras estruturais, organizacionais e socioeconômicas que limitam o alcance pleno da inclusão.

A qualificação docente e a articulação entre os diferentes agentes educacionais são aspectos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos público-alvo da educação especial. A oferta de materiais adaptados e a infraestrutura escolar ainda carecem de melhorias significativas para atender às necessidades desses estudantes. Além disso, o tempo destinado à formação continuada dos professores se mostra insuficiente para aprofundar as práticas inclusivas e aprimorar as estratégias pedagógicas. Fatores como o nível socioeconômico das famílias, a resistência à identificação e ao acompanhamento dos alunos e a insuficiência de profissionais especializados na rede pública impactam diretamente a efetividade da educação inclusiva. A dificuldade de acesso a terapias multidisciplinares e o distanciamento entre escola e família reforçam a necessidade de ações articuladas entre os setores da educação, saúde e assistência social para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

As políticas públicas, embora tenham promovido avanços na inclusão escolar, ainda apresentam lacunas em sua implementação, exigindo maior investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação docente. O fortalecimento da relação entre escola e família e a ampliação das estratégias intersetoriais são medidas essenciais para consolidar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Dessa forma, a construção de uma educação inclusiva efetiva requer o compromisso conjunto de gestores, professores, famílias e do Estado. Somente por meio de um esforço colaborativo e contínuo será possível garantir que todos os alunos

tenham acesso a uma aprendizagem significativa, assegurando seu desenvolvimento pleno e sua participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. A. A reforma do Estado e suas repercussões nas políticas públicas. São Paulo: Editora XYZ, 2019.
- ALVES, F. F. P. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 270-279, maio-ago. 2018.
- ANTIPOFF, Helena. A educação de crianças profissionais no Brasil. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. 4. ed. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras exceções.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- CAMPINAS. Caderno curricular temático [recurso eletrônico]: narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas: tecendo currículo de acesso,

permanência e construção de conhecimento. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Dados sobre a Educação Especial na Rede Municipal de Campinas. 2021. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CASTRO, MMC; AMORIM, RMAA. Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cadernos CEDES, v. 95, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 27 out. 2023.

Cavalcante, F. S. Z. Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais

COSTA, R.; NUNES, L. Inclusão e intersetorialidade: desafios e possibilidades na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, p. 45-60, 2023.

DOMICIANO, C. Nova gestão pública e programa "Nave-Mãe": caminhos comuns à privatização. Educação e Sociedade, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232177>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, núm. 24, 2004, pp. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. Em: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENTILI, P. *A educação e o mercado: a mercantilização da educação pública e seus efeitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006.

KASSAR, M. *A descentralização das políticas educacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2001.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, A.; PEREIRA, M. Práticas inclusivas e avaliação na educação infantil: reflexões para a melhoria das políticas públicas. *Educação em Debate*, v. 18, n. 2, p. 75-90, 2022.

- MAGOGA, P. M.; MURARI, D. N. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e236819, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELO, T. Conscientização e cultura inclusiva: o papel da comunidade escolar na efetivação da inclusão. *Estudos em Educação Infantil*, v. 12, n. 1, p. 30-42, 2024.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MUNARI, K. B.; DEMARTINI, Z. B. F. Constituição da profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 76-92, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3616>. Acesso em: 27 out. 2023.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OLIVEIRA, P.; FREITAS, S. Formação de professores para a inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Pedagógica*, v. 15, n. 1, p. 88-104, 2022.
- PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- RAMOS DA SILVA, M. L.; SANTOS, E. J. N.; ROVAI, G. A. Identidades e práticas docentes: desafios em tempos de pandemia. *Revista Educação - UNG-SER*, v. 18, n. 1, p. 64, 2023. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_01db622497e14ded95f0ac77f5bfb5b. Acesso em: 27 out. 2023.
- SALA, E.; ACIEM, T. M. *Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos*. Jundiaí: Paco, 2013.
- SAMPAIO, R. C. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília: Enap, 2021.
- SOUZA, Â. R. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jFQH8xLn3TRvn964X7HCD6f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.
- SOTERO, M. CM; CUNHA, E. B. J. *Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC)*. Núcleo de Educação Especial Núcleo de Educação Especial Campinas, 2021.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- UNESCO. *Educação inclusiva: um olhar sobre a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2014.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M. Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 37, p. 48-70, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4230>. Acesso em: 27 out. 2023.

VITALINO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. *Pro-Posições* Campinas, SP | V. 30 | e20170011 | 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

APÊNDICE A

FORMULÁRIO SUPERVISORES

1 - Os recursos pedagógicos disponibilizados pelo NAED Norte são adequados para apoiar a inclusão escolar?

- a) Sim, são totalmente adequados
- b) Em parte, mas precisam ser ampliados
- c) Pouco adequados
- d) Não são adequados

- Quais são os maiores desafios que você percebe para promover a inclusão escolar?

- a) Falta de recursos pedagógicos
- b) Falta de formação dos professores
- c) Falta de articulação entre escola e família
- d) Preconceitos ou barreiras culturais

3 - Como você avalia a qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas pelas escolas sob sua supervisão?

- a) Excelentes
- b) Boas
- c) Regulares
- d) Péssimas

4 - Você acredita que o atendimento inclusivo atual tem promovido o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência?

- a) Sim, de forma plena
- b) Sim, mas há espaço para melhorias
- c) Pouco impacto observado
- d) Não tem promovido desenvolvimento satisfatório

5 - Os serviços públicos (saúde, assistência social, lazer) estão alinhados para atender às necessidades dos alunos com deficiência?

- a) Sim, totalmente alinhados
- b) Parcialmente alinhados
- c) Pouco alinhados
- d) Não estão alinhados

1 - As políticas públicas atuais são efetivas para promover a inclusão escolar?

- a) Sim, totalmente eficazes
- b) Sim, mas existem lacunas
- c) Pouco eficazes
- d) Não são eficazes

1. Qual é o papel do supervisor no apoio à implementação de práticas inclusivas nas escolas da região?

2. Quais ações ou mudanças você considera prioritárias para melhorar a inclusão escolar na região?

3. Em sua visão, as ações e os programas desenvolvidos no NAED Norte têm gerado impacto positivo na inclusão escolar? Pode citar algum exemplo?

APÊNDICE B

FORMULÁRIO GESTORES

1 - A escola possui construções adequadas à faixa etária e altura dos alunos? (salas de aula compatíveis, equipamentos, área externa)

- a) Sim, totalmente (para todos os alunos)
- b) Sim, parcialmente (somente alguns alunos)
- c) Não, está em processo de construção
- d) Não

2 - A escola tem programas/projetos para eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas, atitudinais e linguísticas para o público alvo da educação especial?

- a) Sim, todas
- b) Sim, parcialmente (marcar qual ou quais têm)
Arquitetônicas comunicativas atitudinais linguísticas
- c) Não há eliminação de barreiras

3 - A escola possui materiais adaptados para atender as necessidades dos alunos público alvo da educação especial?

- a) Sim, totalmente
- b) Sim, parcialmente (somente para casos pontuais)
- c) Não

4 - Os profissionais da escola executam projetos para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial?

- a) Sim, parcialmente
- b) Não

5 - Os professores possuem jornada de trabalho para realizar estudos individualizado e em grupo?

- a) 1 a 3 horas semanais
- b) 4 a 6 horas semanais

- c) 7 a 9 horas semanais
- d) Não possuem

6 - As famílias aceitam investigar casos nos quais as crianças estão propícias a serem público alvo da educação especial?

- a) Menos de 25%
- b) Entre 25% à 50%
- c) Entre 50% à 75%
- d) Mais de 75%

7 - Quantas crianças, público alvo da educação especial, têm acesso a terapias multidisciplinares?

- a) Menos de 25%
- b) Entre 25% à 50%
- c) Entre 50% à 75%
- d) Mais de 75%

8 - Motivos nos quais as crianças não têm acesso às terapias multidisciplinares

- a) Condições financeiras da família
- b) Há poucos profissionais na saúde pública
- c) As famílias não aceitam as terapias

9 - Para os alunos público alvo da educação especial é oferecido o atendimento educacional especializado?

- a) Sim, na mesma unidade escolar
- b) Sim, em outra unidade escolar
- c) Não é oferecido

10 - Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial?

11- Existem práticas pedagógicas específicas para os alunos público alvo da educação especial? Em caso afirmativo, quais são essas práticas?

12 - Quais são as ações de gestão escolar para a promoção do diálogo com as famílias cujas crianças constituem público alvo da educação especial?

- 13 - Quais são as principais ações efetivadas nesta escola para a inclusão?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE REFERÊNCIA

3.1 - Perguntas

1. Como você entende o conceito de inclusão escolar e como ele se reflete nas práticas adotadas no NAED Norte?
2. Como você avalia as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial para atender alunos com necessidades educacionais especiais?
3. Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas para promover a inclusão escolar?
4. Como você avalia as políticas públicas relacionadas à inclusão que são implementadas na rede? Elas são adequadas às realidades das escolas do NAED Norte? Cite um exemplo.
5. O que você sugeriria para que o NAED Norte possa avançar na implementação de uma educação inclusiva de qualidade?
6. Há algo que gostaria de destacar sobre sua experiência com inclusão que ainda não foi abordado?