

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KARINE FIDELIS DA SILVA

DO DIREITO À EFETIVAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Rio de Janeiro
2023

KARINE FIDELIS DA SILVA

DO DIREITO À EFETIVAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título
de licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof. Dr. Mariane Campelo Koslinski

Rio de Janeiro

2023

KARINE FIDELIS DA SILVA

DO DIREITO À EFETIVAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título
de licenciatura em Pedagogia

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr. Mariane Campelo Koslinski
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago Lisboa Bartholo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Silvina Julia Fernandez
Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo seu amor, bondade, graça e infinita misericórdia, que me permitiram chegar à universidade e alcançar a conclusão da graduação.

Agradeço ao meu pai Carlos, mãe Kátia e irmão Davi, minha família, minha base e fortaleza, pelas orações e incentivos, cada um à sua maneira.

Ao amor da minha vida, Lucas, meu companheiro de alegrias, choros, orações, sonhos e realizações. Por estar ao meu lado nos momentos de ansiedade, dúvidas, cansaço e por não me deixar desistir.

Agradeço à Isadora que me apresentou a diversidade presente no processo aprender-ensinar, por me levar à estudar a inclusão e a defender o direito à educação inclusiva. Estendo aqui os agradecimentos também à Augusta, Maria e Meri.

Agradeço à minha orientadora professora Mariane, e ao professor Tiago que me ensinaram, orientaram e acompanharam ao longo dos meus 3 anos na iniciação científica.

Aos colegas do LaPoPE, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender ao longo desse percurso.

Aos professores e professoras da universidade, dos estágios, ações de extensão e aos que fizeram parte da minha trajetória na educação básica na escola pública. Professoras Silvina, Elaine, Regina Celi.

Às amigas da vida, Rebecca, Gabriele e Thamyris.

Às que tive a oportunidade de conhecer na universidade em especial: Célia, Rayara, Emília e Sara.

E às amigas e incentivadoras recentes Isis, Desirré e Ju.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma me acompanharam, incentivaram e ajudaram nessa jornada.

RESUMO

O objetivo deste estudo é avaliar a qualidade da oferta educacional inclusiva na Educação Infantil, a partir da disposição de insumos adequados para o aprendizado das crianças. Entendendo que o direito à educação da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não consiste apenas na concessão da matrícula na escola regular, meta 4 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), mas também na garantia de ambiente e elementos pedagógicos adequados para o seu aprendizado. Nessa proposta serão analisados: a disposição de estrutura física e acessibilidade das escolas, formação docente, mediação/apoio pedagógico e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Os elementos para análise baseiam-se nos dados do estudo longitudinal “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças”, que avaliou a Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro em 46 escolas sorteadas em amostra aleatória. Trabalho no qual participei em campo como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ). A Educação Inclusiva não era o foco da pesquisa longitudinal, porém as informações coletadas fornecem uma extensa base de dados para analisar o tema. As avaliações desses elementos podem contribuir na formulação de propostas que busquem garantir o direito à Educação Inclusiva de forma planejada e adequada. Os resultados analisados indicaram as demandas docentes por suporte teórico, profissional e material sobre para Educação Especial Inclusiva. Bem como, a necessidade da avaliação contínua da implementação das políticas vigentes para melhoria e efetividade das propostas de Educação Especial Inclusiva e para a qualidade da Educação Infantil de modo geral.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Educação Especial; Políticas Públicas; Avaliação Educacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Formas de atendimento na Educação Especial.....	23
Figura 2	Ondas da pesquisa de campo.....	33
Figura 3	Instrumentos do Estudo Longitudinal.....	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de alunos com eficiência, transbordos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns.....	13
Gráfico 2	Matrículas da Educação Especial, por tipo de atendimento Classes Regulares X Classes Exclusivas, segundo a região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2017.....	38
Gráfico 3	Matrículas da Educação Especial, por tipo de atendimento Classes Regulares X Classes Exclusivas, segundo a região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2021.....	39
Gráfico 4	Número de alunos incluídos por turma.....	41
Gráfico 5	Alunos do estudo longitudinal por tipo de deficiência.....	41
Gráfico 6	Descrição dos casos indicados como “Sem laudo” – LaPOpE 2017.....	42
Gráfico 7	Indicadores de acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado das 46 escolas da amostra participante do estudo do LaPOpE – 2017.....	44
Gráfico 8	Formação das professoras da Educação Infantil das 46 escolas e 117 turmas participantes do estudo LaPOpE – 2017.....	45
Gráfico 9	Indicadores de necessidade de aperfeiçoamento profissional, segundo as respostas ao questionário contextual, das professoras da educação infantil participantes do estudo do LaPOpE – 2017.....	46
Gráfico 10	Indicadores dos obstáculos para o desenvolvimento profissional, segundo as respostas ao questionário contextual, das professoras da educação infantil participantes do estudo LaPOpE – 2017.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica – 2017.....	38
Tabela 2	Matrículas da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica – 2021.....	38
Tabela 3	Número de alunos da Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de atendimento (Classes Comuns x Classes Exclusivas) – Censo Escolar de 2017.....	40

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

%	Porcento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Art.	Artigo
CRE	Xoordenadorias Regionais de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LaPOpE	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nº	Número
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIPS	<i>Performance Indicators in Primary Schools</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
.		
2.	AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	17
2.1	Histórico da educação especial.....	21
2.2	Políticas Públicas da Educação Especial e da Educação Infantil.....	24
3.	ESTUDOS QUE BUSCARAM DESCREVER A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	27
3.1	Acesso e permanência na educação especial inclusiva.....	27
3.2	Estudos sobre a qualidade da oferta e inclusão na educação especial.....	30
4.	METODOLOGIA E FONTE DE DADOS.....	33
5.	DO DIREITO À EFETIVAÇÃO: RESULTADOS DA PESQUISA.....	36
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano e um dos componentes básicos para a construção de uma sociedade no mundo contemporâneo. Pela educação se pretende oportunizar o desenvolvimento humano pleno, atender às demandas sociais com a solidificação da cidadania plena, da democracia e da justiça social.

Um documento de grande relevância na atualidade, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas (ONU), indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os objetivos estão: erradicar a pobreza e a fome, garantir acesso à saúde, educação de qualidade, redução das desigualdades, dentre outros, afim de promover uma vida digna para todos, estabelecendo metas para o período de 2015 a 2030 (ONU, 2018).

Na ODS 4 a educação de qualidade é apresentada como um objetivo e direito de todos “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. No ponto 4.5 há a estratégia específica voltada às pessoas com deficiência para que, “até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2018).

Isto posto, este trabalho monográfico tem como objetivo principal avaliar a qualidade da oferta educacional inclusiva na Educação Infantil, a partir da disposição de insumos adequados para o aprendizado das crianças

No cenário nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), estão garantidos os direitos à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; a “garantia de padrão de qualidade;” bem como, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;” Em seu 5º Capítulo “Da Educação Especial”, a LDB/1996 define a“(…) educação especial,¹ para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

¹ Segundo a definição da A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008)

ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Além disso, a partir das alterações recentes do texto da Constituição/1988, dadas pela Emenda 59/2009, o início obrigatório da escolarização básica passa a ser aos 4 anos de idade na Educação Infantil. Desse modo, a Educação Especial na modalidade inclusiva passa a ter o seu início, obrigatoriamente, na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Bem como, a LDB define que a Educação Especial Inclusiva em classes regulares, deve ser ofertada na rede regular de ensino perpassando todas as etapas da educação básica, sendo assim, da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 1996). Somado à LDB, outro documento nacional de grande relevância é o vigente Plano Nacional da Educação de 2014 (PNE), Lei nº 13.005/2014, em sua quarta meta, que estabelece como objetivo com prazo de até 2024

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Os documentos e direitos elencados acima são importantes pois, a educação para as pessoas com deficiência, até o final do século passado se dava por meio de instituições filantrópicas em uma perspectiva assistencialista. Tratados a partir do viés clínico, os alunos com deficiência estavam segregados e excluídos das escolas regulares. No entanto, a partir da década de 1990, a Educação Especial está ganhando espaço nos debates e políticas do Brasil direcionando a modalidade para a perspectiva da Educação Inclusiva (MAZZOTTA, 2011).

As políticas de inclusão propõem a igualdade de oportunidades e inserção dos alunos da Educação Especial na escola regular. Essas crianças e adolescentes, nessa perspectiva, são sujeitos de direitos, que devem participar igualmente dos ambientes e propostas pedagógicas da escola, desenvolvendo suas potencialidades, sendo instruídos para a vida em sociedade e exercício de atividades laborais (SOUSA, 2012).

Contudo, os documentos e leis apresentados definem os direitos de acesso à educação para crianças com deficiência, sem tratar de maneira específica sobre a qualidade. A garantia do direito de acesso à educação, e matrícula nas escolas regulares são de extrema relevância mas, não alcançam seu propósito maior se não houver uma oferta de qualidade, direcionando as ações pedagógicas para o aprendizado e desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Como defende Carneiro (2012):

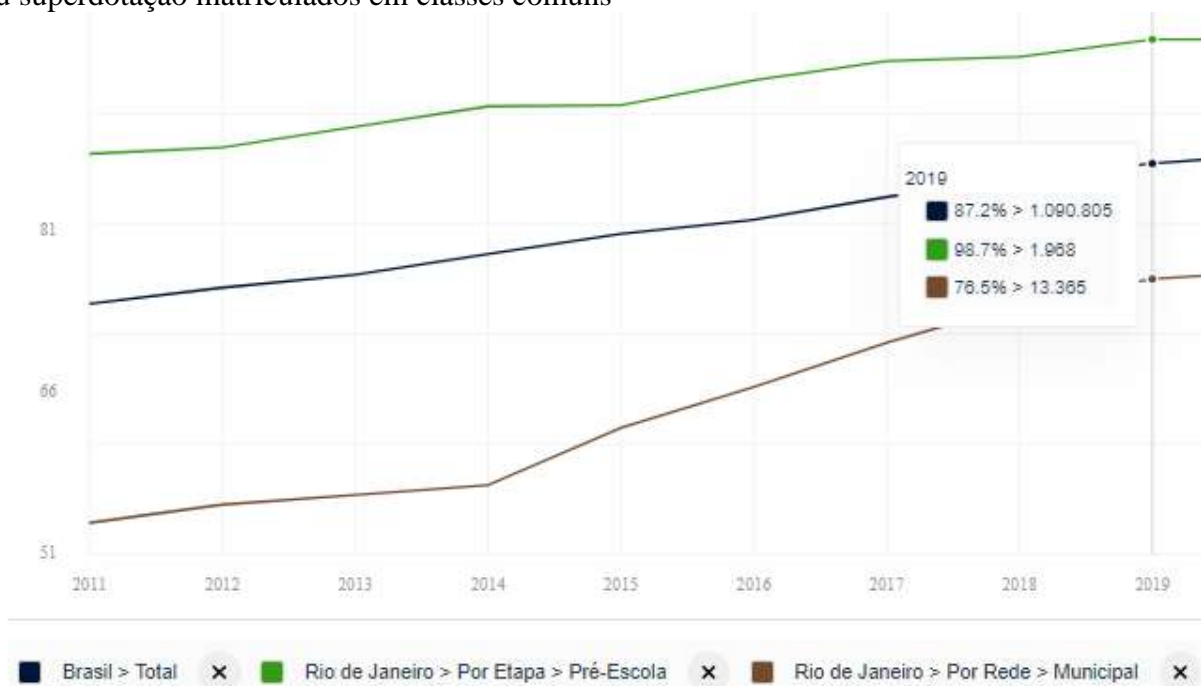
Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e

aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida. (CARNEIRO, 2012, P. 83)

A partir dos elementos históricos, legais e direitos apontados acima, se propõe neste trabalho monográfico avaliar e refletir sobre a efetividade e qualidade da Educação Especial, mais especificamente a educação especial inclusiva na educação infantil na rede municipal do Rio de Janeiro. Baseado na concepção de que o acesso à educação não é um fim em si mesmo. Mas que, se pretende ofertar acesso à educação com qualidade e oportunizar o aprendizado aos alunos.

No cenário pré-pandemia da COVID-19², em 2019, foram alcançados números de matrículas em classes comuns próximos a 90% no Brasil, e a 80% no Rio de Janeiro, de alunos com deficiência considerando todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), segundo o levantamento do Instituto Todos pela Educação. Enquanto na Educação Infantil do Rio de Janeiro, foco desta monografia, os números de matrículas se aproximam de 100%, como mostram os dados do Observatório do PNE (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

Elaboração: Observatório do PNE/Todos Pela Educação

Tendo em vista os números apontados acima, há uma tendência crescente no acesso à

² Os dados e indicadores desta monografia não incluem informações sobre a pandemia da COVID-19, pois analisa dados do estudo realizado entre 2017 e 2019, portanto os números pós pandemia não compõem os objetivos deste estudo no momento.

matrícula em classes comuns em todas as etapas de ensino. E, especificamente na Educação Infantil no Rio de Janeiro, podemos considerar a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação próximo à universalização.

Uma vez que, o acesso à matrícula se apresenta como um objetivo próximo ao seu cumprimento pleno, se torna relevante avaliar a organização dos métodos e recursos específicos para atender as demandas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Bem como, se apresenta como uma das formas de compreender se o direito à educação é assegurado efetivamente ao público da Educação Especial. A avaliação dos métodos e recursos é amparada pela LDBEN no Art. 59, “aos sistemas de ensino, assegurar aos estudantes da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Além de oferecer os recursos para o atendimento, a escola deve estabelecer os mesmos objetivos educacionais tanto para crianças com deficiências como para crianças sem deficiências ou necessidades educacionais especiais. Como argumentam as autoras Dainez e Smolka (2019),

Não se trata, portanto, de reduzir as expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tampouco, de ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos podem aprender tudo ou qualquer coisa, em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa. (DAINEZ & SMOLKA, 2019, p.14)

Estudos que buscaram compreender a qualidade da oferta reforçaram o preceito de que o acesso por si só não garante o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno. Em seu estudo sobre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual, Braun (2012 p. 52) defende que, “entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno.”

Glat e Ferreira (2003) realizaram um relatório amplo em que avaliaram o cenário da educação inclusiva no Brasil. Em dado momento da pesquisa foi aplicado um questionário com 121 docentes da educação básica para um levantamento amostral das demandas e dificuldades para efetivação da educação especial inclusiva, observada a demanda docente por suporte teórico e apoio especializado.

72% dos professores afirmarem que em suas escolas há alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares, em mais da metade dessas escolas não há qualquer apoio especializado para auxiliar o professor da classe regular nesta tarefa, e em grande parte das escolas em que há esse apoio é considerado insuficiente para a demanda do professor. (p.41)

Os autores reforçam que a inclusão sem preocupação com adaptações curriculares, na estrutura física das escolas, formação docente, e materiais adequados não é efetiva. Após quase 20

anos da pesquisa de Glat e Ferreira (2003) novas leis e políticas públicas foram criadas, um novo Plano Nacional da Educação em vigor.

O interesse em escrever sobre o tema surgiu em função da minha participação no campo de pesquisa e aplicação dos testes, no estudo longitudinal “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças”, realizado entre os anos de 2017 e 2019, em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidade Educacionais (LaPOpE/UFRJ), pesquisa na qual participei como bolsista de iniciação científica PIBIC/UFRJ do grupo supracitado.

O estudo não tinha foco na educação especial inclusiva e observou a partir de uma amostra aleatória de 46 escolas públicas do Rio de Janeiro, fatores extra escolares e escolares associados ao desenvolvimento das crianças durante a pré-escola. Iniciada em 2017, a pesquisa tem desenho longitudinal. Utilizou diferentes instrumentos para coletar dados do desenvolvimento das crianças, com avaliação do desenvolvimento cognitivo em linguagem e raciocínio matemático das crianças, observação de sala de aula. Bem como, com questionários para professores e gestão sobre processos de administração escolar, gestão de sala de aula e do aprendizado, formação inicial e continuada da equipe pedagógica, além de questionários às famílias para definir os contextos sociais e econômicos dos alunos (KOSLINSKI *et al.*, 2022).

Com os dados do estudo longitudinal, nessa monografia se constrói uma análise específica dos dados sobre os alunos que foram sinalizados como público-alvo da educação especial. Além disso, os questionários do estudo fornecem informações sobre a formação docente, bem como apresentam as percepções das professoras sobre a Educação Especial.

Dentre os objetivos específicos estão:

- 1) Realizar levantamento bibliográfico dos estudos mais recentes sobre avaliação e qualidade na Educação Especial Inclusiva.
- 2) Verificar a adequação da estrutura física, em termos de acessibilidade das 46 escolas de Educação Infantil participantes do estudo LaPOpE/UFRJ. Através dos dados do Censo Escolar do INEP em levantamento pelo site QEdu.org.br³
- 3) Identificar se há mediação e Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência, através dos dados da pesquisa do LaPOpE/UFRJ
- 4) Analisar a formação e demandas docentes pertinentes à inclusão escolar das crianças na Educação Infantil, através dos dados dos questionários contextuais do

³ O **QEdu** é uma plataforma online que compila os principais dados do ensino básico brasileiro, a partir das informações do INEP

estudo do LaPOpE/UFRJ

Para alcançar os objetivos citados acima, realizamos análises utilizando dados do Censo Escolar do INEP e dados do estudo “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças” realizado pelo Laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ (LaPOpE).

A partir do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obtêm-se as informações sobre acessibilidade, disponibilidade de salas de recursos e AEE, das 46 escolas participantes do estudo longitudinal.

No âmbito dos dados contextuais serão usados os dados do LaPOpE para caracterização dos alunos, bem como, alguns insumos escolares. Pois permitem utilizar o recorte amostral das escolas do estudo longitudinal com dados detalhados e das condições específicas de cada estudante sinalizado como público-alvo da educação especial participante da pesquisa. Além disso, os questionários do estudo fornecem informações sobre a formação docente, bem como apresentam as percepções das professoras sobre a Educação Especial.

Para a construção dessa monografia, inicialmente foi construído um estudo bibliográfico com base em três documentos legais principais, a LDB, o PNE e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Após a leitura desses documentos, buscamos estudos sobre qualidade na Educação Especial para compreender os achados das pesquisas nacionais sobre o tema. Em seguida, apresento um panorama histórico e teórico sobre a Educação Especial e Inclusão na Educação Infantil. No terceiro capítulo, apresento a metodologia do estudo longitudinal realizado pelo Lapope/UFRJ, e descrevo com mais detalhes como meu tema se insere no contexto da pesquisa e aproveita seus dados para análise. Em seguida, escolhemos alguns dados do estudo longitudinal do LaPOpE e foram definidas as seguintes variáveis para verificar a qualidade da oferta da Educação Especial na Educação Especial, que são: acessibilidade das escolas, formação docente, Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediação e da percepção docente sobre preparo e apoio pedagógico fornecido pelos sistemas para o suporte das escolas inclusivas.

2. AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo pretendo contextualizar os conceitos de Avaliação e Qualidade para este estudo, à luz dos Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil e das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS). Assim como, abordar conceitos dos teóricos que de forma consolidada na literatura educacional estudam: 1) a Educação Infantil (CAMPOS, M.M ano); 2) realizam estudos de Avaliação da Qualidade e Eficácia Escolar (ALVES; SOARES, 2008; FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; BARTHOLO *et al.*, 2020) e; 3) a Educação Especial (MAZZOTTA, 2011; BRAUN; VIANNA, 2011; KASSAR, 2012)

Definir o conceito de qualidade, principalmente em educação, é sempre uma tarefa árdua, pois é um processo relacional, entremeado por diferentes perspectivas, depende do contexto e está sujeito a negociações. Nesse sentido, aqui a qualidade pode ser entendida pelos parâmetros mínimos de condições materiais providos pelos próprios sistemas, que permitam ampliação de possibilidades para o trabalho pedagógico (CAMPOS *et al.*, 2010).

Qualidade também pode ser entendida como cumprir com os objetivos a que se propõe, em educação, seria a capacidade de fazer com que *todos alunos aprendam e se desenvolvam de forma integral* (MURILLO, 2003). A aprendizagem é o cerne da questão, mas os pontos de atenção são: 1) Todos os alunos, isto é, equidade; 2) E de forma integral, afinal, segundo a Constituição Federal de 1988, os objetivos da educação são “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Enquanto política pública a avaliação da qualidade no Brasil se dá, principalmente, por meio do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação em larga escala pioneira, que abriu espaço para o SAEB, foi criada na década de 1990, popularmente conhecida como Prova Brasil a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), após a sua criação começou a ser aplicada de maneira sistemática e anual a partir de 2005, foi o mecanismos pioneiros de avaliação em larga escala dos níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ºano do Ensino Médio, a partir de testes padronizados.

Após sofrer alterações metodológicas e aprimoramentos, atualmente o SAEB é composto por testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, de maneira censitária, no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3º série do Ensino Médio. Além disso, a partir de 2019, avalia de com testes de Língua Portuguesa e Matemática, de maneira amostral no 2º ano do Ensino Fundamental. Com testes de Ciências Humanas e da Natureza, também por uma amostra no 9º ano do Ensino Fundamental, e a Educação Infantil sem aplicação de testes cognitivos, nessa etapa o SAEB avalia contextos e insumos (INEP, 2018).

O SAEB em seus pressupostos metodológicos compreende que os resultados nos testes

cognitivos são efeitos de um contexto, e ainda que existem processos que compõem a formação do estudante para além da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, portanto, possui também três etapas interligadas de aplicação da avaliação “Contexto - Insumos - Processos” (INEP, 2018).

Esses dados são coletados por meio de questionários, em geral, aplicados aos professores, diretores, estudantes e secretários municipais de educação, com o objetivo de contextualizar os resultados dos testes e de medir a qualidade da educação maneira geral. Segundo os Documentos de Referência do SAEB versão 1.0 (INEP, 2018), qualidade no SAEB é medida, a partir de sete eixos: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes (INEP, 2018).

Como dito anteriormente, a Educação Infantil foi incluída em 2019, nas avaliações do SAEB que coletou informações em cinco dos sete eixos de qualidade da educação: Atendimento escolar, Investimento, Profissionais da educação, Gestão e Equidade. Todos por meio de questionários eletrônicos aplicados aos professores, diretores e secretários municipais. Foram avaliados os aspectos relacionados à infraestrutura, insumos e recursos, formação docente inicial e continuada, condições de trabalho, planejamento, gestão e participação na escola (INEP, 2018).

Além disso, pesquisas acadêmicas sobre a qualidade na educação no contexto brasileiro, ganharam destaque a partir da década de 1990, a exemplo da criação do SAEB. Acompanhando a literatura internacional já consolidada sobre o tema, em sua maioria envolveram a utilização dos dados do Censo Escolar, do SAEB e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Eles avaliaram o desempenho e níveis de aprendizado dos estudantes, bem como, o fluxo escolar e as desigualdades educacionais brasileiras, desenvolvendo o campo de estudos em *Eficácia Escolar* (ALVES; SOARES, 2008; FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; BROOKE; SOARES, 2008).

Para Nigel Brooke (2009, p.1) uma escola de qualidade “é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades” (BROOKE, 2011, p.1).

As pesquisas mais recentes, em eficácia escolar, incluíram a educação infantil, que a partir da literatura internacional ganhou visibilidade, pelas evidências que indicam seus efeitos positivos para o desenvolvimento cognitivo e social, quando o estudante é exposto a uma Educação Infantil de qualidade, esses efeitos podem ser duradouros para a vida escolar. Além da comprovada relevância no combate às desigualdades educacionais (SYLVA *et al*, 2003; CAMPOS *et al.*, 2010).

No cenário nacional das políticas públicas em educação especial inclusiva o documento que melhor define parâmetros de qualidade para a modalidade são: A PNEEPEI de 2008 e o PNE

de 2014, já abordados anteriormente. A PNEEPEI define as diretrizes para acesso, permanência e inclusão. Enquanto o PNE define metas com prazos para o seu cumprimento. Para o cumprimento da meta principal de matrícula de toda a população com deficiência dos 4 aos 17 no sistema regular e a garantia de um sistema inclusivo. E, pelo SAEB há nos questionários algumas perguntas relativas à acessibilidade, a existência de profissionais especializados e apoio, e preparo dos docentes para trabalhar com alunos da educação especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014; INEP 2018).

No que corresponde à educação infantil em termos de qualidade, há políticas que definem parâmetros para a garantia dos direitos das crianças, e dessa forma, defendem a garantia de um atendimento de qualidade. Dentre essas políticas estão as principais: Os Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil, criados em 2006; as Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil de 2009; e os Indicadores da qualidade na educação infantil.

Os Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil estabelecem requisitos para o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A avaliação do cumprimento dos requisitos é realizada pelos agentes escolares (professoras e gestão).

O documento aborda as questões de organização pedagógica, infraestrutura, a qualidade da interação, entre eixos temáticos como: 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país. Além das seções sobre: Competências dos sistemas de ensino; Caracterização das instituições de educação infantil no Brasil; Parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil, apresentadas no segundo volume do documento. Entendendo que essa qualidade só é alcançada através da participação ativa e com os mesmos objetivos pela escola, pais e comunidade.

Por fim, o PNE define de forma mais detalhada dezenove estratégias para organização do atendimento aos alunos NEEs, com o objetivo de alcançar a meta 4, que envolvem: o financiamento, condições de acesso e permanência através do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e do fomento à formação continuada de professores e professoras, acessibilidade, oferta de educação bilíngue, o incentivo à pesquisa, bem como a criação e monitoramento de indicadores de qualidade.

As dezenove estratégias definidas no documento são: 4.1 - Financiamento; 4.2 - Atendimento das crianças de 0 a 3 anos; 4.3 - Condições de permanência; 4.4 - Acesso; 4.5 - Apoio, pesquisa e assessoria; 4.6 - Espaço físico, materiais e transporte; 4.7 - Braille e Educação bilíngue

libras/língua portuguesa; 4.8 - Articulação pedagógica; 4.9 - Beneficiários de programas de transferência de renda; 4.10 - Pesquisa; 4.11 - Pesquisa; 4.12 - Continuidade do atendimento escolar; 4.13 - Ampliação das equipes de profissionais; 4.14 - Indicadores de qualidade; 4.15 - Perfil; 4.16 - Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor; 4.17 - Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; 4.18 - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível; 4.19 - Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade

Portanto, o PNE define parâmetros para avaliação da qualidade e cumprimento da meta 2. Importante destacar a 14ª estratégia da meta 4, que propõe a criação de mecanismos de avaliação de qualidade

definir no segundo ano de vigência deste PNE indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Esta estratégia evidencia que os documentos e leis, se não forem convertidos em políticas públicas claras e passíveis de avaliação, não são suficientes para assegurar uma oferta educacional adequada e de qualidade. Sobre a avaliação em educação, também é relevante destacar que a análise da qualidade, pode contribuir na formulação de melhorias e de novas políticas públicas baseadas em evidências (BARTHOLO *et al.*, 2020).

Bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção (JANUZZI, 2002).

Esta monografia, contudo, não se atém a discussão da eficácia escolar, e se baseia na avaliação da qualidade da estrutura e recursos disponíveis aos alunos da educação especial. Que correspondem à disponibilidade de elementos físicos como: acessibilidade, mobiliário e recursos para a construção de um trabalho pedagógico de qualidade. Bem como, de aparatos imateriais como, por exemplo, profissionais habilitados. Por isso, é pertinente definir a importância da avaliação também na educação especial, para garantir que o acesso à matrícula esteja acompanhado dos parâmetros mínimos de qualidade, possibilitando oportunidades de aprendizado, e o acesso acompanhado da permanência na escola.

2.1 Histórico da educação especial

A educação das pessoas com deficiência teve seus primeiros registros de estudos e pesquisas a partir do século XVI na Europa, nos institutos franceses, onde em 1770 *Charles M. Eppé* inventou o *método dos sinais*. Sendo precursor da educação dos “surdos-mudos”. Ainda na França, em 1784, para o atendimento aos deficientes visuais foi fundado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. O atendimento dos “deficientes mentais” também teve seu início no século XIX, movimento liderado pelo médico *Jean Marc Itard*, que desenvolveu com Vitor, conhecido como o “selvagem de Aveyron” métodos sistematizados para os “deficientes ou retardados mentais” (Mazzotta, 2011).

A educação concebida pelo viés da doutrinação, configurava um desafio para os médicos e psicólogos da época que consideravam as pessoas com deficiência como selvagens, por esse entendimento as pessoas com deficiência ficavam excluídas da sociedade, vivendo em asilos e manicômios. Contudo a educação de modo geral era reservada a poucas camadas da sociedade.

Ao longo dos anos outros médicos, sobretudo europeus e norte-americanos, desenvolveram livros e teorias sobre a educação de crianças e adolescentes com deficiência. Com destaque para *Edward Seguin*, aluno de *Itard*, que fundou o primeiro internato público francês para crianças com deficiência mental com currículo, material didático e treinamento sistemático aos professores. Bem como, outra importante médica italiana que contribuiu para a educação especial foi *Maria Montessori*, estabeleceu dez regras para o treinamento e educação de crianças “normais e anormais”. Montessori desenvolveu um programa de treinamento enfatizando a “autoeducação”, o brincar e jogar livremente com materiais coloridos, a repetição (MAZZOTTA, 2011).

Com a evolução do entendimento da educação como um dever moral da sociedade, entre os séculos XIX e XX, a inserção da população à educação institucionalizada atingiu mais camadas sociais. Nesse contexto se deram origem às classes especiais nas escolas regulares, e às escolas especiais para onde os alunos “ineducáveis” passaram a ser encaminhados e segregados.

A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, p. 387, 2006).

Superando o período segregatório, o segundo movimento foi o de integração, no qual os alunos eram atendidos de acordo com as suas potencialidades em diferentes níveis de inclusão ou segregação no sistema educativo formal. Essa teoria foi amplamente difundida na América do Norte na década de 1980, sendo replicada na Europa e na América do Sul, inclusive no Brasil.

Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA,

propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno (MENDES, p. 390, 2006).

No cenário brasileiro, o primeiro registro de uma instituição para pessoas com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, por intermédio de José Álvares de Azevedo, brasileiro e cego que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, ao imperador D. Pedro II. Em 1891 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome Instituto Benjamin Constant (IBC) (MAZZOTTA, 2011).

Após a inauguração do IBC, em 1857 foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por intermédio dos irmãos franceses Hüet. A escola desde sua inauguração teve seu ensino voltado à “educação literária e o ensino profissionalizante”, de meninos surdos com idade entre 7 e 14 anos. Em 1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei n. 3.198, passou a ser o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2011).

Ao longo dos anos outras instituições de ensino para pessoas com deficiência foram fundadas no Brasil, algumas com atendimento exclusivo para crianças e jovens com deficiências (segregação), em outros casos o ensino era complementar à escola regular (integração).

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, p.31, 2011).

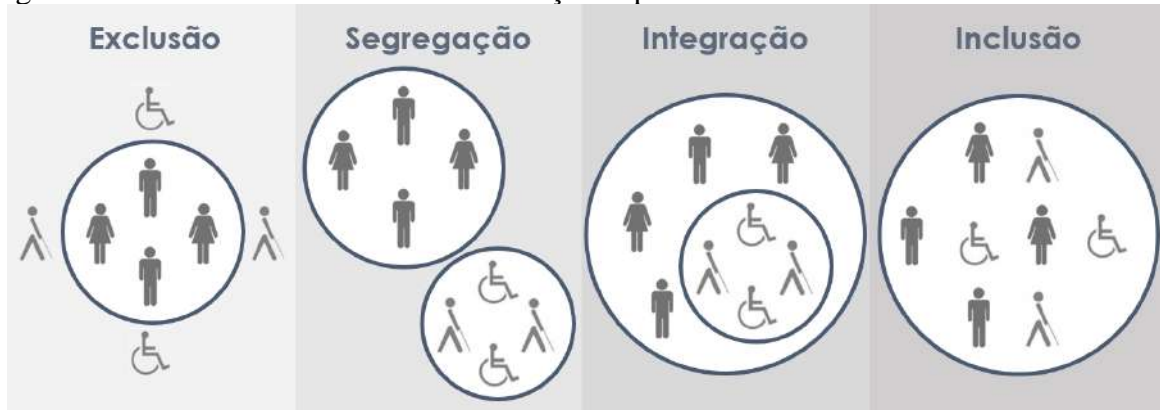
Ainda no cenário brasileiro, a partir da década 1960 os estudos e pesquisas científicas em evolução apontaram as potencialidades dos indivíduos com deficiência. Em paralelo, pelo avanço do atendimento da educação à população entre 7 e 14 anos no “ensino primário”, a procura por escolas especiais e por serviços complementares para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais cresceu correspondentemente.

Portanto, a educação especial integralizada, onde os alunos eram atendidos na escola regular em classes especiais, ou regulares com complementação no atendimento especial em paralelo a educação regular. Nesse sentido, a educação especial vivenciou avanços, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma

prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, p. 388).

Figura 1 - Formas de atendimento na Educação Especial



Fonte: Google Imagens/Autor desconhecido

Por fim, o paradigma vigente da inclusão apareceu na literatura educacional a partir da década de 1990, por influência norte-americana e dos movimentos internacionais pelos direitos da pessoa com deficiência. Inicialmente o termo advogava a inserção dos alunos com deficiência na escola regular apenas. Atualmente ele compreende também o suporte necessário ao aprendizado dos alunos com deficiências, ainda que o movimento pela inclusão entenda que a inserção no ensino comum ainda não está plenamente consolidado.

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2016, p. 402).

Essas mudanças de paradigmas da década de 1990 impulsionaram movimentos nacionais e internacionais de políticas de expansão do acesso à educação. Dentre estes movimentos internacionais estão, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1993), declaração em que o Brasil se tornou signatário, admitindo a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação para todos.

Bem como, pela Declaração de Salamanca, promulgada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (Declaração de Salamanca), Espanha no ano de 1994, esta declaração é um dos mais importantes documentos sobre inclusão social e escolar (KASSAR, 2011; GLAT & FERREIRA, 2003).

A Declaração de Salamanca elenca as seguintes recomendações e proclamações para *princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

No cenário nacional a equidade, a diversidade e a inclusão na década de 1990 começaram a ser concebidos como elementos fundantes para a construção de uma sociedade em processo de redemocratização, portanto o Brasil é signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca.

2.2 Políticas Públicas da Educação Especial e da Educação Infantil

Pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferentes e em luta constante (GARCIA, 2008, p. 12).

Para tratar das políticas públicas, construiremos uma breve linha do tempo com as principais legislações para a Educação Especial e para a Educação Infantil, a partir de 1980 até a atualidade.

A começar pela Constituição Federal de 1988, que definiu o dever do Estado em oferecer educação pública e gratuita à população, garantindo o pleno desenvolvimento dos cidadãos brasileiros, atualmente, o texto define a obrigatoriedade do atendimento à criança e adolescentes dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988). No período histórico de criação da Constituição a teoria integralista ainda era o viés mais adotado na Educação Especial no Brasil. Porém para a Educação Infantil, a Constituição de 1988 é a primeira legislação a considerar as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos.

(...)a primeira Constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (inciso XXV – art.7º da Constituição 88) (FLORES, 2011 apud. CRAIDY, 1998, p. 71).

No que trata da Educação Especial a Constituição de 1988, um dos objetivos da educação

“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV), bem como estabelece como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206º inciso I). A Constituição também estabelece o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo dever do Estado a sua oferta.

Em seguida, o destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/1996 (LDBEN/96), que foi o primeiro documento legal a definir a Educação Infantil como integrante da educação básica, bem como estabeleceu a obrigatoriedade de integração dos estabelecimentos de Educação Infantil aos sistemas de ensino (FLORES, 2011).

A LDB também é extremamente relevante para a Educação Especial, pois descreve de forma mais detalhada o direito de todos à Educação, e apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como política de atendimento e ampliação do trabalho pedagógico, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Atualmente por definição da Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB na nomenclatura do seu público-alvo anteriormente tratado como “educandos portadores de necessidades especiais”, para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Termo utilizado neste trabalho monográfico para identificação desses alunos.

Alguns anos adiante em 11 de setembro 2001 foi publicada a Resolução no 02, do Conselho Nacional, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reafirma o início da Educação Especial inclusiva nas escolas regulares pela Educação Infantil

o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas assegura-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (RESOLUÇÃO 02/01).

Em seguida, em 2008 foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento mais importante na atualidade para definição das políticas da Educação Especial após a Constituição e a LDBEN/96. A PNEEPEI estabelece os seguintes objetivos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos

transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Atualmente o Atendimento Educacional Especializado é destinado a garantir a permanência e inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, através da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos para o aprendizado dos alunos, as práticas desenvolvidas na sala de AEE são complementares e não podem ser substitutivas à escolarização regular. E, pode ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, porém deixa precedentes para organização de serviços especializados não inclusivos e segregativos (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI também tem seu papel na definição da importância da acessibilidade física e da organização de ensino, além da definição de um agente importante na escolarização dos alunos da educação especial, o mediador. Realizando o intermédio na comunicação, nas atividades pedagógicas dirigidas em sala e nos demais espaços escolares, bem como, nas questões sociais e de comportamento do aluno.

Um ano após a publicação do PNEEPEI, a resolução n.4/2009 institui diretriz para o Atendimento Educacional Especializado, para as salas de recursos multifuncionais e para o Plano de Ensino Individualizado (PEI). E estabelece a matrícula dupla dos alunos com deficiência, nas classes regulares e no AEE. Para obter êxito na inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é necessário adotar novas formas de lidar com o processo escolar, e das formas de cooperação entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar do aluno.

Portanto, as salas de recursos, o PEI e o AEE são recursos adotados pelas políticas públicas, como meios para adequar a escola às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. As salas de recursos multifuncionais são espaços definidos pela Resolução n.4/2009, no Art.5º como o espaço onde prioritariamente o AEE é realizado, devendo estar provido de materiais pedagógicos, equipamentos e profissionais qualificados para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRAUN; VIANNA 2011).

Bem como, o Plano de Ensino Individualizado, previsto no Art. 9º da Resolução n.4/2009, deve contar, em sua elaboração e execução conjunta, com a participação dos professores e agentes escolares, da família, dos agentes de saúde, assistência social e demais serviços no quais o aluno é atendido. Sendo o norteador para a execução de atividades, com metas definidas e baseadas nas necessidades individuais do aluno. Além de definir meios que favoreçam a inclusão acadêmica, social e laboral do aluno (BRAUN; VIANNA 2011).

Ainda em 2009, para a Educação Infantil foram publicadas as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Documento regulador, que tem como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.

3. ESTUDOS QUE BUSCARAM DESCREVER A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

A análise dos estudos está organizada nesse capítulo em dois grupos: Acesso e permanência na especial inclusiva; e Estudos sobre a qualidade da oferta e inclusão na educação especial.

3.1 Acesso e permanência na educação especial inclusiva

Meletti e Bueno (2010) pesquisaram os dados do Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2010, versando sobre as políticas públicas da educação especial na educação infantil, pela análise do número de matrículas, por tipo de deficiência e tipo de escolarização. Seus resultados apontam baixa incidência de matrículas. No início em 2007, prevaleciam os sistemas segregados sobre os inclusivos com cerca de 19% das matrículas nas turmas regulares da Pré-Escola e, 80% na turma especial. Cenário que após o início da vivenciou avanços, como apontado pelos dados dos Censo Escolar de 2010, com 51% de matrículas nas turmas regulares e 49% nas turmas especiais. Eles também apontam preponderância da pré-escola e baixo número de matrículas na creche. E, concluem que a dificuldade de garantia do direito à matrícula, bem como de acesso à escolarização inclusiva, na educação infantil, afetam todo o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Meletti e Bueno (2011) em outro estudo, analisam pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica realizadas e divulgadas pelo INEP no período 1997-2006, os dados oficiais de matrícula em educação especial. No estudo, identificaram a ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva, mental e física no sistema regular, principalmente classes sem apoio especializado, bem como a ampliação de matrículas em instituições especiais e redução em classes especiais. Também observaram o baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio. Por fim, os autores indicam no estudo preocupação com a qualidade da oferta educacional, tendo em vista o crescimento de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem apoio especializado.

Laplane (2014) analisa o número de matrículas de alunos com deficiências pelos dados do Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2012. O estudo leva em consideração os dados de matrícula de alunos com deficiência no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Campinas e as

informações fornecidas por gestores e professores. A autora discute as condições para o ingresso e permanência desses alunos na escola. Os dados indicam um aumento considerável de matrículas de alunos com deficiência na rede de educação básica no país, entre os anos analisados. Porém, na educação infantil e no ensino médio, ainda há um número de matrículas abaixo do esperado para a população de crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar. E uma concentração maior nas primeiras séries do ensino fundamental e uma outra pequena parcela de alunos na educação de jovens e adultos (EJA).

Meletti e Ribeiro (2014) estudam o acesso e permanência dos alunos da educação especial na educação básica, utilizando microdados do Censo da Educação Básica brasileira. As autoras analisam a permanência pela relação idade/série. “A maior incidência de matrícula ocorre entre 10 e 15 anos, mesma faixa etária que apresenta maior número de alunos em defasagem idade/série, chegando a 7 anos para 18.956 alunos” (p.11) As análises apontam, que em relação às políticas de educação inclusiva, há um baixo número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. O estudo também considera que há concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental, com ampla defasagem idade/série.

Macena, Justino e Capellini (2018) analisam a implementação de políticas públicas na área da educação inclusiva no Brasil, a partir da meta 4 do Plano Nacional da Educação. As autoras utilizam os dados cruzados do Censo Escolar do INEP e do Censo Demográfico do IBGE. São analisados dados sobre: a evolução das matrículas de alunos com deficiência, formação de docentes para atender a esse público específico, bem como a implantação e uso das salas de recursos multifuncionais. As análises mostram que o número de matrículas caminha em evolução entre os anos de 2007 e 2014, bem como a evolução do número de docentes especializados. A implantação da sala de recursos apresenta evolução a partir de 2010, porém de “um total de 16.644 escolas municipais que possuem salas multifuncionais, 2.501 delas não utilizam essas salas.” (p.11)

Macalli, Gonçalves e Caiado (2018) pesquisaram a qualidade a partir da implementação do programa do ministério da educação: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o programa objetivou “obter a formação de gestores e educadores do município polo e dos municípios de abrangência efetivando assim, a proposta de educação inclusiva” e “a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (MACALLI; GONÇALVES; CAIADO, 2018, *apud* BRASIL, 2005). A pesquisa é desenvolvida pelos indicadores de fluxo e evasão escolar de alunos com deficiência, a partir de um levantamento do Censo Demográfico de 2010 e do Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2011, em um município do interior paulista. O resultado do estudo demonstra que dos 23 alunos com deficiência contabilizados no município “11 (48%) evadiram (do ensino fundamental e médio), 6

(26%) chegaram ao ensino médio (parecem ter concluído ou estão cursando), e 6 (26%) estavam matriculados no ensino fundamental no ano de 2011” (MACALLI; GONÇALVES; CAIADO, 2018, p.14).

As pesquisadoras ainda apresentam uma tendência do encaminhamento dos alunos da educação especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em razão da distorção idade-série. Nos casos da pesquisa, os estudantes que não evadiram, em geral, também não seguiram o fluxo escolar regular, portanto, sobre a qualidade as autoras afirmam que, “esses dados expressam a baixa qualidade do ensino básico (regular e especial), uma vez que muitos desses alunos frequentaram o ensino fundamental por muitos anos, contudo não se apropriaram dos conteúdos escolares compatíveis com os níveis de escolaridade alcançados.” (p. 15) Por fim, as autoras concluem que pelo resultado da pesquisa, com índices altos de repetência, evasão e distorção idade-série, o programa não alcançou seu objetivo de “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (MACALLI; GONÇALVES; CAIADO, 2018, *apud* BRASIL, 2005).

De modo geral, os estudos apontam algumas imprecisões nos dados dos censos educacionais anteriores à 2015, mas também ratificam a evolução nos registros de matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica, porém ainda com dificuldades na garantia da qualidade da organização pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem.

3.2 Estudos sobre a qualidade da oferta e inclusão na educação especial.

Kassar (2012) ressalta os apontamentos das pesquisas para um cenário de fracasso escolar de alunos com deficiências nas escolas comuns. Na direção contrária às expectativas, o fracasso escolar acontece inclusive quando todos os aparatos legais estão garantidos (professores formados, salas adaptadas, número de alunos reduzidos por sala, frequência em salas de recursos multifuncionais no contra turno escolar, entre outros). Porém, ao analisar de forma atenta esses resultados, eles se apresentam não apenas na educação inclusiva, mas também na escolarização básica nacional. Portanto, a educação inclusiva enfrenta dificuldades de aprendizado e evasão ainda maiores.

A autora argumenta ainda que, o descaso histórico à população em situação de vulnerabilidade no Brasil é refletida na escola, tornando difícil elencar e definir de maneira pragmática quais seriam os problemas da educação especial em virtude das especificidades dos alunos, da formação docente, baixo investimento, da qualidade de nossas escolas. De modo que, as características gerais da educação brasileira com suas dificuldades se revela de maneira mais

expressiva na educação especial. Contudo, frente a essa realidade, definir ações para melhoria da qualidade da educação especial depende de uma melhora também no cenário da educação nacional como um todo. Além disso, a autora defende que, no cenário internacional, estudos comparativos demonstraram que o processo de escolarização não segregado potencializou o aprendizado das crianças com deficiência (KASSAR, 2012).

Em estudo comparativo desenvolvido na Holanda, Peetsma et al. (2001) descobriram que, após um período entre dois e quatro anos, estudantes com deficiências tiveram mais progressos no uso da linguagem e nas operações matemáticas em escolas comuns quando comparadas com escolas especiais. Outro estudo comparativo, de Foreman et al. (2004), demonstrou que estudantes com deficiências profundas nas escolas australianas tiveram mais interações comunicativas em situações de inclusão quando comparados com seus colegas em classes especiais segregadas. Nos Estados Unidos, Fisher e Meyer (2002) demonstraram as aquisições (benefícios) da inclusão em relação às situações de educação segregada para estudantes com deficiências múltiplas e severas na comunicação, no desenvolvimento de habilidades sociais ao longo de um período de dois anos (KASSAR, 2012, p.7 apud DOWNING; MACFARLAND, 2010, p. 3).

Maisto et. al. (2021) na busca por indicadores e acompanhamento da qualidade na educação especial, realizam uma pesquisa de revisão sistemática da literatura, nacional e internacional, que aborda a temática. A busca foi realizada em dezembro de 2020 nas seguintes bases: “*Scopus, Web of Knowledge, Scielo, Scielo Web of Knowledge e Ebsco*” (MAISTO et al., 2021, p.7). Após a seleção e leitura, as autoras identificaram 19 artigos alinhados ao objetivo de “identificar os componentes avaliativos destacados como relevantes para avaliar a qualidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (p.1) Os 19 estudos foram divididos pelas seguintes categorias: política pública, formação docente, ação docente, alunado. Dentre os estudos levantados, podemos destacar a pesquisa realizada por Al-Manabri, et. al. (2013 apud MAISTO et. al. 2021) que avaliam a qualidade a partir da formação docente, e têm como resultado o reconhecimento dos professores no fato de não terem formação e preparo suficiente para atuar com os alunos da educação especial. O estudo de Alnahd (2019 apud MAISTO et al. 2021) encontra resultado semelhante, em que os professores indicam a necessidade de mais treinamento. Ainda sobre a atuação docente, Ruppert et al. (2017 apud MAISTO et. al. 2021) defendem no estudo que o conhecimento vem da prática, que no cotidiano com os alunos, “acreditam que educação tem mais a ver com o conhecimento dos professores sobre os alunos do que com a expertise de conteúdo”

Glat e Ferreira (2003) organizaram um relatório com o Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil, trabalho que é resultado de um estudo realizado para o Banco Mundial. O estudo do Banco Mundial em parceria com a Secretaria De Educação Da Cidade Do Rio De Janeiro/ Instituto Helena Antipoff promoveu o seminário “Educação Inclusiva no Brasil –

Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro” ocorreu em março de 2003

reuniu 120 pessoas convidadas como representantes dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal de todo o país, e de movimentos e organizações da sociedade civil com atuação relevante na área. As discussões da Oficina e os relatórios do encontro foram desenvolvidos tendo como referência seis temas específicos: currículo, acessibilidade, família/comunidade, recursos humanos, material pedagógico/tecnologias assistivas e políticas públicas. (p.2)

Os autores organizaram o relatório alguns temas, com destaque para:

- *Legislação e políticas públicas* - No qual são apresentadas as políticas públicas sobre a educação especial inclusiva, dados de evolução das matrículas, e as características do atendimento da educação inclusiva, implementação e matrículas nos estados e suas capitais. Os dados de matrículas pelo censo foram compreendidos entre os anos de 1998 a 2002, por modalidade de atendimento. Analisando a Educação Básica, 87% das matrículas da educação especial em escolas e classes especiais e 13% em classes comuns, em 2002 houve uma evolução de 10%, com 75% das matrículas em classes especiais frente à 25% em classes comuns. Cenário distante do ideal, mas os estudos mais recentes já demonstram evolução mais expressiva.

- *Indicadores resultantes do Seminário Educação Inclusiva no Brasil* - A partir da realização dos fóruns e seminários do programa “Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro” e da leitura e diálogos estabelecidos em um fórum *online*, aberto a todos que não conseguiram participar do programa de maneira presencial. Com os relatos dos debates estabelecidos os autores sintetizam percepções dos profissionais da área da educação sobre inclusão. Dois pontos foram destacados como os mais recorrentes nas falas: 1) “*Inclusão acadêmica não é o mesmo que inclusão social, e que a acessibilidade e a permanência do aluno especial na escola regular não garante a apropriação de conhecimento e a qualidade de ensino*” e 2) “*Educação Inclusiva, embora respaldada pela legislação e considerada política educacional prioritária, ainda não representa a realidade cotidiana das escolas brasileiras.*” (p. 30) Os autores enfatizam que nos discursos e debates os profissionais indicam que os professores não tiveram em sua formação, preparo teórico e psicológico para lidar com “alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação” (p.30). Bem como, foi destacado a crença dos docentes de que a inclusão efetiva implica ir “*além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular*”(p.30). Além disso, os professores defendem que tais propostas de adaptações curriculares, de instalações e equipamentos não podem contar “*apenas com a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobrem para que ela*

aconteça” (p.31) depende de ações e investimento do poder público.

- *Dinâmicas escolares de educação inclusiva* - Nessa etapa do relatório os autores fizeram uma pesquisa amostral com questionários aplicados à 121 educadores da cidade e região metropolitana do Rio de Janeiro, são apresentadas perguntas sobre adaptação curricular, suporte de mediação e apoio especializado, e dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo de inclusão escolar. Os resultados apontam que 72% desses docentes não têm qualquer tipo de apoio especializado, não há adaptação curricular e quando ocorrem são por movimentos pró-ativos dos professores, sem supervisão ou suporte especializado para tal. Quanto às dificuldades enfrentadas estão:

sua falta de preparo, tanto a nível de formação básica quanto continuada, para atender em salas de aula superlotadas e sem adaptações estruturais, de mobiliário e de recursos pedagógicos, alunos com problemas de aceitação social e processos e capacidades de aprendizagem diversificados e, frequentemente, divergentes do resto da turma. (p. 41)

Por fim, é possível observar pela análise dos estudos que o número de matrículas é crescente, e majoritariamente ela ocorre em classes regulares. Em todas as pesquisas há uma dificuldade de construir indicadores sobre qualidade. Os que se propuseram a construí-los, no cenário nacional, analisaram as taxas de distorção idade-série, o fluxo escolar, e sobretudo o sistema e as políticas públicas. Cabe refletir também, a partir dos resultados de Kassir (2012), o que seria fracasso escolar? Em um cenário em que todos os direitos estão garantidos, os alunos não atenderam as expectativas propostas, mas quais seriam os sucessos dos seus processos de escolarização? Seria necessário pesquisar e aprofundar o tema para entender, quais seriam os possíveis sucessos e realizações dos alunos da educação especial, ainda que, encaminhados à EJA, necessariamente esse seria um resultado negativo?

Glat e Ferreira (2003) em seu relatório avaliam a formação docente e demais suportes necessários à educação, as suas contribuições foram relevantes para a construção dessa monografia, principalmente pela pesquisa amostral com os questionários aplicados aos professores, mais adiante na apresentação dos resultados finais poderemos comparar e dialogar com os resultados da monografia com os que foram obtidos pelos pesquisadores. As revisões da literatura internacional, se demonstraram igualmente interessantes aos objetivos desta monografia, pois, os estudos internacionais tiveram pesquisaram a percepção e formação docente, as interações e relação professor-aluno, o currículo, a participação da comunidade escolar, os sistemas e as políticas públicas.

4. METODOLOGIA E FONTE DE DADOS

Esse trabalho monográfico tem como objetivo investigar os aspectos que compõem a oferta da Educação Especial Inclusiva de qualidade na Educação Infantil, a partir das 46 escolas que compuseram a amostra do estudo longitudinal “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças”. A partir de estudo bibliográfico aliado à uma análise descritiva dos dados coletados pelo referido estudo.

O estudo “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças”, realizado entre os anos de 2017 e 2019, pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidade Educacionais (LaPOPe/UFRJ), teve como objetivo identificar fatores (qualidade da estrutura e do processo) associados aos ganhos de aprendizagem em Linguagem e Matemática dos alunos na pré-escola (KOSLINSKI *et al.*, 2022). E o recorte temporal dos dados usados nesta monografia é composto pelas ondas 1 e 2, ao longo de 2017 enquanto as crianças frequentavam o primeiro ano da pré-escola.

Figura 2 - Ondas da pesquisa de campo



O estudo contou com uma amostra de 46 escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro selecionadas de forma aleatória (sorteio), levando em conta as estratificações por localização (as 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CRE) e tipo de oferta (EDIsX demais escolas). Além das escolas públicas, uma escola conveniada do mesmo município também participou do estudo. A amostra abrangeu todas as turmas das escolas selecionadas e aproximadamente 2700 crianças, sendo cerca de 60 desses alunos crianças com deficiências e TGD, não há casos de alunos com superdotação/altas habilidades registrados na pesquisa

(KOSLINSKI *et al.*, 2022).

A coleta dos dados sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças em Linguagem e Matemática foi realizada com uma adaptação do teste *Performance Indicators in Primary Schools* (PIPS). Esta ferramenta foi elaborada e testada no Reino Unido por cerca de 20 anos, sendo utilizada em outros países em todos os continentes e foi adaptada e pré-testada no contexto brasileiro (KOSLINSKI *et al.*, 2022).

Além das medidas de desenvolvimento cognitivo foram coletados dados contextuais de características das famílias, insumos escolares, práticas de gestão e de professores. Os dados contextuais sobre as escolas e os alunos foram coletados por meio de questionários respondidos pelos diretores, professores e famílias das crianças matriculadas na pré-escola das 46 escolas municipais da amostra do estudo (KOSLINSKI *et al.*, 2022).

Sobre a educação especial e inclusão, os questionários contam com perguntas sobre a formação docente para trabalhar com alunos da educação especial, disponibilidade de mediador e atendimento educacional especializado.

Figura 3 - Instrumentos do Estudo Longitudinal



Fonte: LaPOpE/UFRJ

Os questionários contextuais respondidos pelos diretores e professores, contêm questões sobre a Educação Inclusiva que ampliam as possibilidades de análise do tema para além dos dados do INEP. Portanto permitem compreender de forma mais aprofundada o cenário contextual sobre a inclusão nas escolas participantes do estudo longitudinal.

Neste trabalho monográfico os dados dos instrumentos contextuais serão apresentados a partir de uma análise descritiva. Além da base inédita do estudo longitudinal, recorreremos aos dados do Censo Escolar divulgados pelo site Qedu.com.br, para observar os dados de Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade das escolas da amostra. Para analisar o número de matrículas nos cenários municipal, estadual e nacional.

Com os dados do estudo do LAPOPE serão analisados, o número de alunos participantes da pesquisa, por tipo de deficiência apresentada, número de alunos com deficiência por turma, disponibilidade de suporte de mediadores, formação docente, bem como, preparo docente para trabalhar com a educação especial inclusiva.

5. DO DIREITO À EFETIVAÇÃO: RESULTADOS DA PESQUISA

Possibilitar o acesso e a escolarização aos alunos público-alvo da educação especial tem sido o tema de grande parte dos aparatos legais nos últimos anos. Todavia, o acesso por si só não garante o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno. Entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento acadêmico do aluno (ALMEIDA, 2016, p. 92 *apud*. BRAUN, 2012)

Relembrando os objetivos dessa monografia, estão avaliar a qualidade da oferta na educação especial inclusiva. Portanto, define como objetivos específicos: identificar se há mediação e Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência, analisar a formação e demandas docentes pertinentes à inclusão escolar das crianças na Educação Infantil, através dos dados dos questionários contextuais do estudo do LaPOPE/UFRJ. Verificar a adequação da estrutura física, e acessibilidade das 46 escolas de Educação Infantil participantes do estudo LaPOPE/UFRJ, através dos dados do Censo Escolar do INEP.

Para tal, as análises descritivas estão divididas em duas partes: a primeira utiliza dados do INEP sobre o número de matrículas e atendimento à educação especial no cenário nacional, estadual e municipal. A segunda parte utiliza dados contextuais do estudo do LaPOPE/UFRJ de acordo com os objetivos estabelecidos.

A partir dos dados do Censo Escolar do INEP de 2017⁴ sobre as matrículas totais na Educação Básica, por etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e região geográfica (Tabela 1), é possível observar o número de matrículas na Educação Especial

⁴ A pesquisa do LAPOPE aconteceu entre os anos de 2017 e 2018, essa monografia utilizou como base os dados coletados em 2017.

corresponde a 2% das matrículas no Brasil e no estado do Rio de Janeiro e a 1% no município do Rio de Janeiro. Em 2021 houve um pequeno aumento nas matrículas na Educação Especial para 3% das matrículas no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, o município acompanhou esse pequeno crescimento em 1% das matrículas.

No Brasil, ainda segundo dados do Censo Escolar de 2017, em números absolutos, a educação especial correspondia a 1.066.446 matrículas no Brasil, na região sudeste 389.933, no estado do Rio de Janeiro 60.519, e no município do Rio de Janeiro 19.638. Comparando com 2021, o número de matrículas no Brasil cresce em mais 200 mil matrículas, com um total de 1.350.921 alunos na educação especial, o estado e o município do Rio de Janeiro seguem a crescente com um total de 83.769 e 26.722 matrículas respectivamente.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica - 2017⁵

	Total de alunos matriculados na Educação Básica	Porcentagem de matrículas na Educação Infantil	Porcentagem de matrículas no Ensino Fundamental	Porcentagem de matrículas na Ensino Médio	Porcentagem de matrículas da Educação Especial	Porcentagem da EJA e outras modalidade
Brasil	48.608.093	18%	56%	16%	2%	8%
Região Sudeste	19.144.341	20%	54%	17%	2%	7%
Estado do Rio de Janeiro	3.563.661	17%	57%	16%	2%	8%
Município do Rio de Janeiro	1.346.937	20%	55%	16%	1%	8%

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2017 - Elaboração própria

Na Educação Infantil os números são mais satisfatórios no sentido da inclusão no município do Rio de Janeiro, nos dados do Censo de 2017, apesar de corresponder a uma pequena porção de alunos comparado às demais modalidades. A pré-escola é início da escolarização obrigatória aos 4 anos, em números absolutos, nessa etapa, 1321 são o número de crianças da educação especial matriculadas, sendo 1277 em classes regulares e 44 em classes exclusivas, o que corresponde a 97% sendo atendidas no sistema inclusivo, segundo os dados do Censo Escolar de 2017.

⁵ Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular e/ou EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns. 4 - O número de matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 – Matrículas da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica - 2021

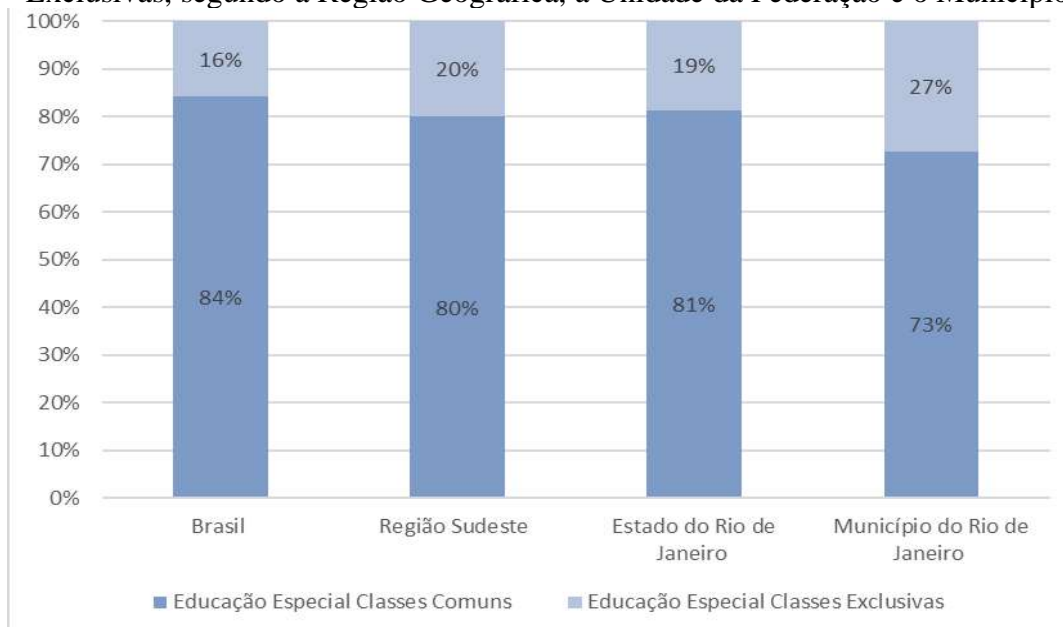
Região Geográfica	Total ¹⁻⁴	Etapa de Ensino				
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Outras
Brasil	46.668.401	18%	57%	17%	3%	5%
Sudeste	18.241.371	20%	56%	17%	3%	4%
Estado do Rio de Janeiro	3.414.233	17%	57%	17%	2%	7%
Município do Rio de Janeiro	1.279.679	19%	55%	18%	2%	6%

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2021 - Elaboração própria

Comparando com o Censo de 2021, na Pré-Escola o total de alunos da educação especial são 1984, sendo 1262 em turmas regulares e 22 em turmas exclusivas o que corresponde a cerca de 99% dos alunos da educação especial matriculados em turmas inclusivas.

Dentre os alunos atendidos pela educação especial, o gráfico 2 mostra a proporção de alunos incluídos em classes comuns e os alunos que eram atendidos em classes exclusivas, segundo Censo Escolar de 2017. O município do Rio de Janeiro está atrasado em relação ao cenário nacional sobre a inclusão, com 27% dos alunos em classes exclusivas no município, frente a 16% no Brasil e 19% no estado do Rio de Janeiro. Comparando com os dados do Censo de 2021, as matrículas em classes exclusivas diminuí para 12% no cenário nacional, e diminuí também para 19% no município do Rio de Janeiro, esses dados corroboram a afirmativa de que a proposta da educação especial no modelo inclusivo está apresentando crescentes, seguindo a tendência que os estudos de Meletti e Ribeiro (2014), Laplane (2014), Meletti e Bueno (2010;2011) e Macena, Justino e Capellini (2018) encontraram como resultado de suas pesquisas.

Gráfico 2– Matrículas da Educação Especial, por tipo de atendimento Classes Regulares X Classes Exclusivas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2017

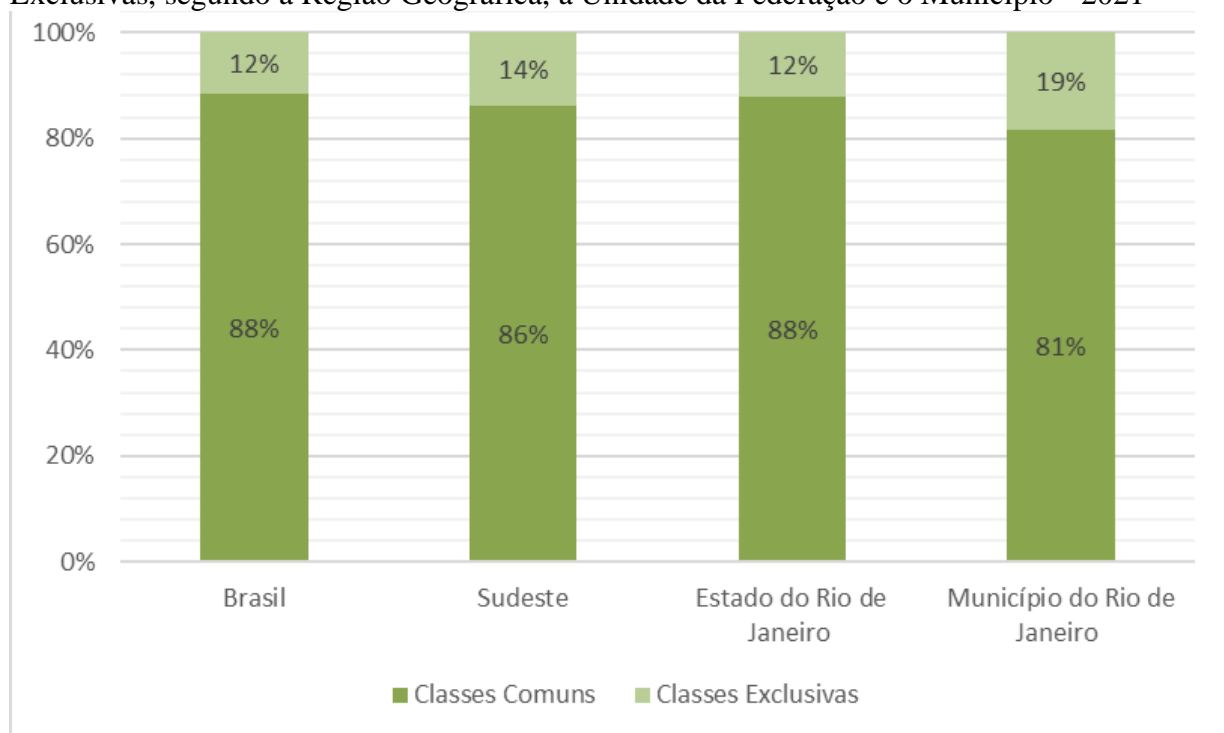


Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2017 - Elaboração própria

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em seu levantamento sobre os indicadores do cenário brasileiro, em 2006, indicou que esses dados demonstram expansão da inclusão na Educação Infantil.

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registam 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento. (Brasil, 2008)

Gráfico 3 – Matrículas da Educação Especial, por tipo de atendimento Classes Regulares X Classes Exclusivas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2021



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2021 - Elaboração própria

Na tabela 3 abaixo, estão relacionados os dados de matrícula alunos da educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Rio de Janeiro, independente do tipo de atendimento, na primeira linha, pelo Censo Escolar de 2017. Na segunda e terceira linhas, por tipo de atendimento diferenciando as matrículas em classes regulares e classes exclusivas, em 2017.

Importante ressaltar que um aluno pode ter mais de um tipo de deficiência e transtorno global do desenvolvimento, portanto, em números absolutos em 2017 haviam 19.638 alunos com deficiência matriculados no município do Rio de Janeiro. Portanto, na tabela dividida por tipo de deficiência uma mesma criança pode estar duplicada, presente em duas ou mais deficiências,

contudo, na contagem do número total de matrículas essa duplicação não acontece.

Tabela 3 - Porcentagem de alunos da Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de atendimento (Classes Comuns x Classes Exclusivas) - Censo Escolar de 2017

	Total	Cegueira ou Baixa Visão	Surdez ou Deficiência Audiitiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger
Total de alunos da Educação Especial no Município do Rio de Janeiro	19.638	1.166	833	4.347	10.805	2.323	2.845	512
		6%	8%	22%	55%	12%	14%	3%
Classes Comuns	14.281	895	1033	3059	6.900	1.149	2.391	476
		77%	70%	70%	64%	49%	84%	93%
Classes Exclusivas	5.357	271	487	1.288	3.905	1.174	454	36
		23%	30%	30%	36%	51%	16%	7%

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2017

É possível observar na tabela 3, que no município do Rio de Janeiro, a predominância está em alunos com deficiência física ou intelectual e autismo. Os alunos com deficiência múltipla são os que mais são atendidos em classes exclusivas, esse é o único grupo onde as matrículas em classes exclusivas é maior que nas classes regulares. Também é possível observar que, apesar do grande número de alunos com deficiência intelectual, mais da metade desses alunos estão incluídos nas classes comuns, porém, ainda assim em números absolutos eles são o maior grupo no atendimento das classes exclusivas.

Esses números levantam a reflexão: O ensino regular estaria preparado para atender as demandas desses alunos que atualmente estudam estão segregados das classes comuns?

Passando para as análises pela base de dados do LaPOpE, vamos contextualizar o cenário da educação especial mediante a pesquisa longitudinal, e iniciar a análise descritiva dos dados.

Durante a aplicação do teste cognitivo do LaPOpE, ao chegar na escola, os pesquisadores confirmavam os dados de identificação do aluno com nome e sobrenome e perguntavam à professora se o aluno tem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, para construir uma espécie de cadastro dos estudantes. Caso fosse sinalizada alguma deficiência, os pesquisadores perguntavam se esses alunos tinham algum laudo diagnosticado por um especialista. Em alguns casos, as professoras sinalizaram peculiaridades relacionadas aos alunos, porém sem o aval de uma investigação médica, esses dados serão apresentados a seguir.

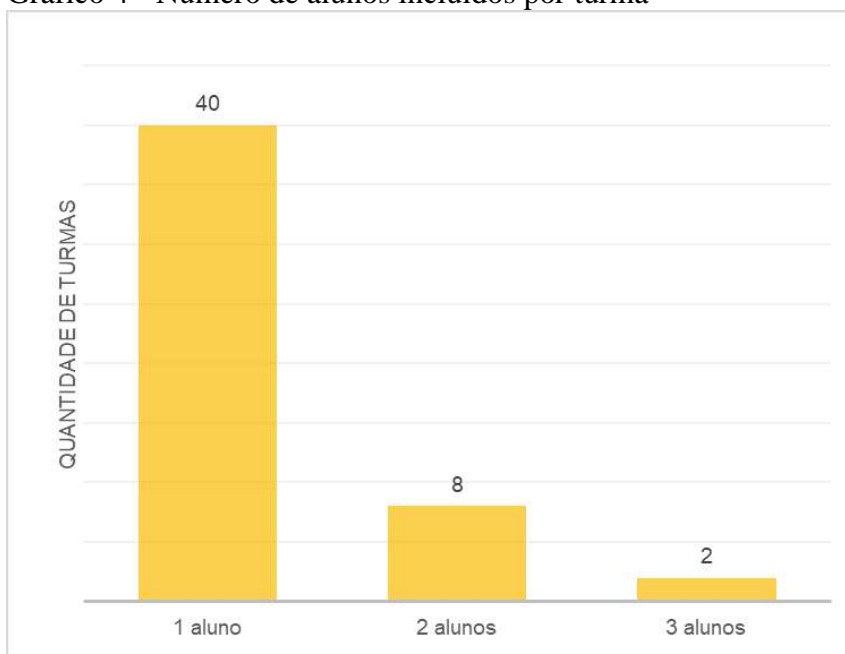
A partir desses dados coletados em campo, obtivemos um total de 62 alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, na pesquisa esses alunos estão distribuídos

em 50 turmas das 117 participantes do estudo do LaPOpE (KOSLINSKI et al., 2022).

Em 2017, no Rio de Janeiro segundo o Censo Escolar, o número de matrículas da pré-escola total é de 141.598, com 1.321 alunos da educação especial, a proporção de alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação era de 1%. No estudo do LaPOpE participaram da pesquisa cerca de 2.700 no total, dentre esses, 62 alunos foram sinalizados como público-alvo da educação o que representa um porção de 2%, o que nos indica pequena divergência nas proporções de alunos com deficiência pelo Censo Escolar e os indicados como alunos da educação especial no estudo do LaPOpE (KOSLINSKI et al., 2022).

No questionário aplicado aos professores foi perguntado à elas, quantos alunos incluídos elas tinham por turma, essa informação está no gráfico 4. Podemos observar que dentre as turmas, 40 tem 1 aluno de inclusão, 8 turmas tem 2 alunos incluídos e 2 turmas tem 3 alunos com necessidades educacionais especiais. Os números do questionário respondido em papel pelos professores individualmente e as respostas feitas aos pesquisadores coincidem nas informações.

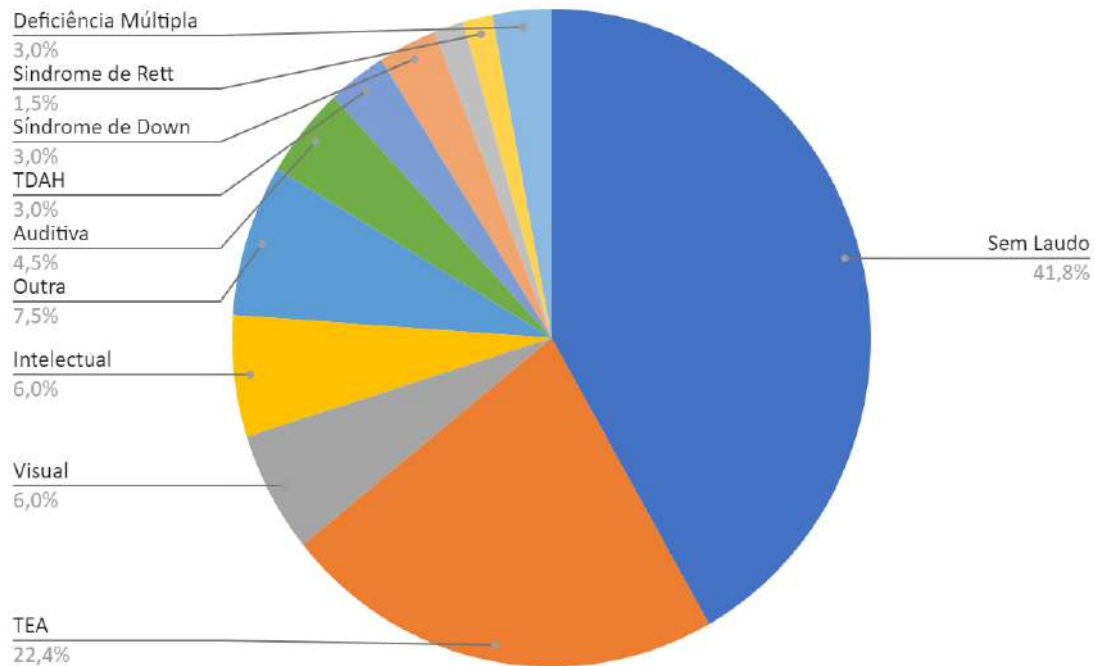
Gráfico 4 - Número de alunos incluídos por turma



Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria.

No gráfico 5, há a especificação das indicações nos questionários por tipo de deficiência, esse dado foi obtido pelos pesquisados na pesquisa em campo, durante a identificação dos alunos para aplicação do teste cognitivo. É possível observar que cerca de 40% dos alunos sinalizados pelas professoras como público-alvo da educação especial não tem laudo de um especialista.

Gráfico 5 - Alunos do estudo longitudinal por tipo de deficiência

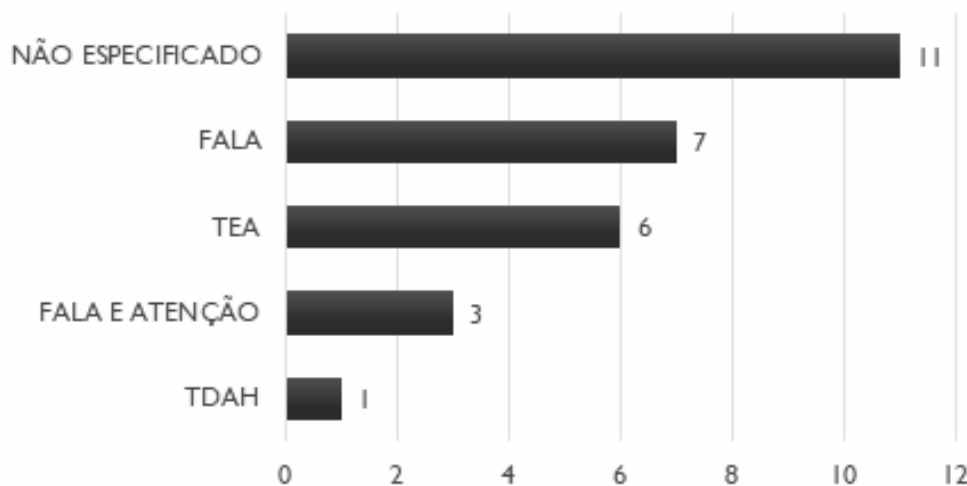


Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria

Após sinalizarem que o aluno apresentava alguma deficiência, nos casos “sem laudo” os pesquisadores questionaram às professoras e professores, qual seria a dificuldade que o aluno apresentaria, porém em alguns casos não houve esse detalhamento, como descrito no gráfico. Mas, em geral, são casos de alunos com dificuldade de atenção ou dificuldades na fala.

Cabe nesse sentido, refletir se esses alunos enquadrados nos laudos professorais de TDAH, autismo e de dificuldade na fala, são crianças de 4 anos, ainda em desenvolvimento da fala, bem como, podem ser crianças em situação de vulnerabilidade social, que lhes atribui uma patologia por não se enquadrar no formato de comportamento esperado pelas escolas, a partir da sua entrada na escolarização obrigatória, diferenciar o aluno ideal do aluno real, ou ainda entender quais dessas dificuldades educacionais advém de um contexto de vulnerabilidade social e se refletem no aprendizado das crianças. A literatura educacional nos mostra que crianças em situação de vulnerabilidade apresentam um desenvolvimento em ritmo menos acelerado em comparação aos colegas da mesma idade (KOSLINSKI et al., 2022).

Gráfico 6 - Descrição dos casos indicados como “Sem laudo” - LaPOpE 2017



Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria

É possível observar que o número de crianças sem laudos é significativo, dos 62 alunos da “educação especial” do estudo longitudinal, pouco mais de 20 não possuíam laudo. E não é possível garantir que os outros alunos possuam laudo e acompanhamento. Esses dados nos permitem elaborar duas reflexões, primeiro, como garantir atendimento especializado, redução do número de alunos em sala e mediação?

Esses são direitos garantidos pela PNEPEI (2008), mas que sem o laudo não são efetivados. O acompanhamento preemptivo desses alunos poderia contribuir para um desenvolvimento expressivo, nessa fase da infância (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Autores como Luengo (2010), Barbosa e Leite (2020), nos alertam sobre a tendência da submissão das dificuldades de aprendizagem, que originalmente podem ser questões sociais e políticas à uma abordagem biológica.

Nas sociedades ocidentais é crescente o deslocamento de problemas inerentes à vida para o campo médico, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se fossem biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (BARBOSA; LEITE, 2020 *apud*. MOYSÉS; COLLARES, 2015)

Por outra perspectiva, alunos que tem necessidades educacionais especiais que não tem um laudo, ou qualquer documento que lhes atribua essa condição estão em situação de negação de direitos, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado acontece para alunos que apresentam comprovação médica de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. O AEE é destinado a garantir a permanência e inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, através da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos para o aprendizado dos

alunos, as práticas desenvolvidas na sala de AEE são complementares e não podem ser substitutivas à escolarização regular (BRASIL, 2008).

A partir do site Qedu.com fizemos o levantamento dos resultados do Censo Escolar de 2017, das 46 escolas públicas participantes da pesquisa do LaPOPE, sobre a disponibilidade de salas para atendimento educacional especializado, acessibilidade física do espaço escolar como um todo e acessibilidade dos banheiros. Os resultados estão no gráfico abaixo (Gráfico 7), os resultados sobre acessibilidade estão distantes do ideal pela definição do PNEEPEI, que reforça preceitos e do Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, “tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Ainda segundo os dados do levantamento da PNEEPEI, com os dados do Censo Escolar de 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial no Brasil, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas.

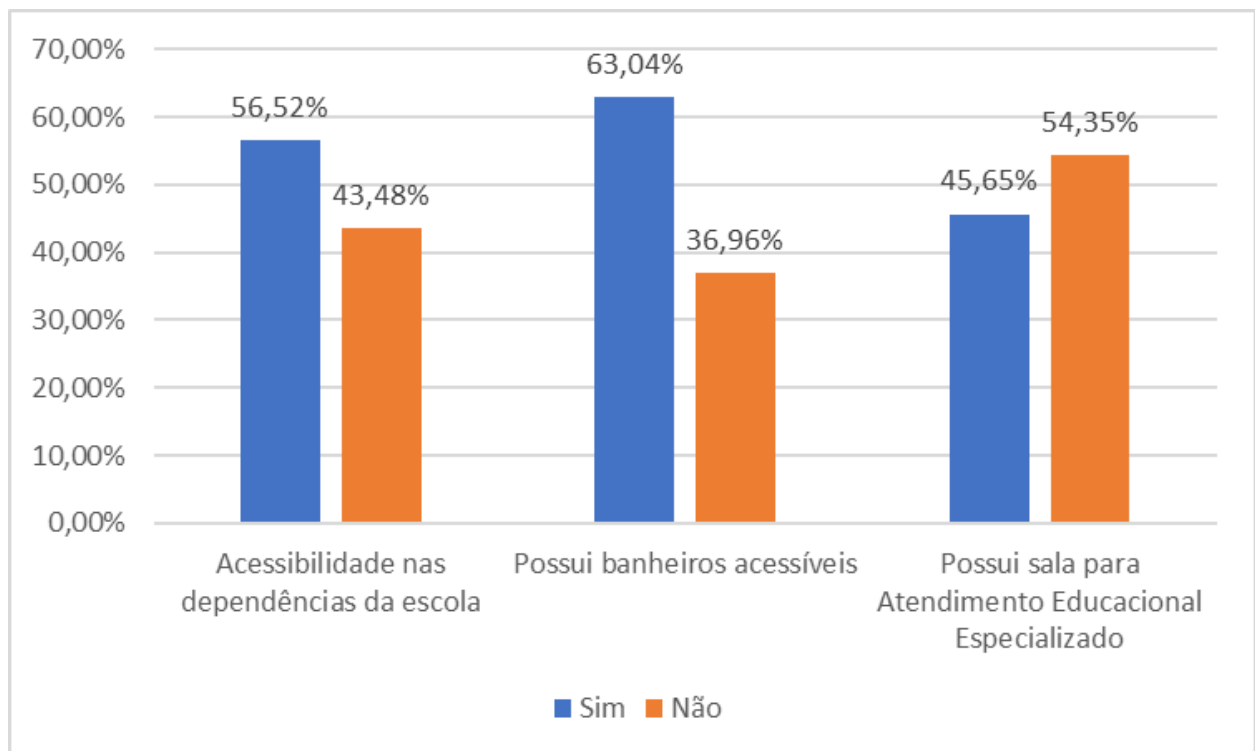
Além disso, o PNEEPEI apresenta a definição de um agente importante na escolarização dos alunos da educação especial, o mediador, realizando o intermédio na comunicação, nas atividades pedagógicas dirigidas em sala e nos demais espaços escolares, bem como, nas questões sociais e de comportamento do aluno (BRASIL, 2008).

Nos dados dos questionários contextuais do LaPOPE, aplicado às professoras, havia uma pergunta sobre a presença de mediadores das 50 turmas com alunos da educação especial, incluindo alunos com laudo e sem, apenas 19 tinham a presença desse profissional. Dentre esses, 3 se dividiam para atender mais de um aluno em diversas turmas de toda a escola.

Além da escassez de mediadores, a formação desse profissional também é um dos pontos de atenção, no município do Rio de Janeiro, atualmente existem 3 formas de contratação para essa função: 1) que são alunos cursando uma licenciatura, não necessariamente em Pedagogia; 2) Agentes de Educação Especial concursados, com escolaridade de nível médio 3) Agentes de Educação Especial com contrato temporário, também com escolaridade de nível médio. Não fica claro pelos editais, se há alguma instrução prévia fornecida a esses profissionais. (RIO DE JANEIRO, 2022)

É importante ressaltar que o ingresso desses alunos nas salas regulares não assegura a implementação da Meta 4 do PNE, que preconiza, em suas diretrizes estratégicas, no item 4.8, que se refere a “articulação pedagógica”, a garantia da oferta de educação inclusiva por meio da promoção da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018).

Gráfico 7 - Indicadores de acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado das 46 escolas da amostra participante do estudo do LaPOpE - 2017



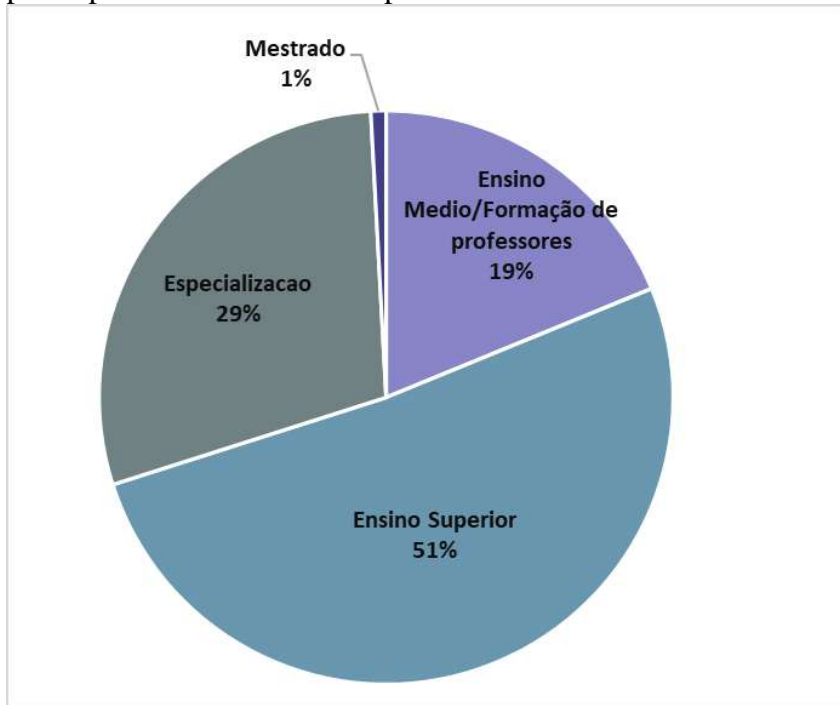
Fonte: Qedu - Censo Escolar 2017, INEP, elaboração própria

A partir das reflexões acima seguimos para a análise dos dados sobre a formação e percepção docente. Uma das principais motivações para desenvolver esse estudo, foram os discursos das professoras, apresentando a dificuldade em garantir e desenvolver um processo de ensino e aprendizado de qualidade com alunos com deficiência. Bem como, as dúvidas sobre a desenvolvimento de propostas pedagógicas inclusivas estavam presentes nos discursos das professoras.

Seguindo para os dados sobre a docência, vamos analisar os dados sob o recorte dos professores participantes da pesquisa do LaPOpE. Iniciando com a formação docente, como podemos observar no gráfico 8, as professoras, majoritariamente, possuem graduação em nível superior, e cerca de 30% possuem uma especialização, segundo os dados dos questionários contextuais do LaPOpE. Segundo o PNEEPEI (BRASIL, 2008) a formação inicial em pedagogia, associada a formação continuada possibilita a melhor articulação do ensino regular com o

atendimento educacional especializado.

Gráfico 8 - Formação das professoras da Educação Infantil das 46 escolas e 117 turmas participantes do estudo LaPOpE - 2017



Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria

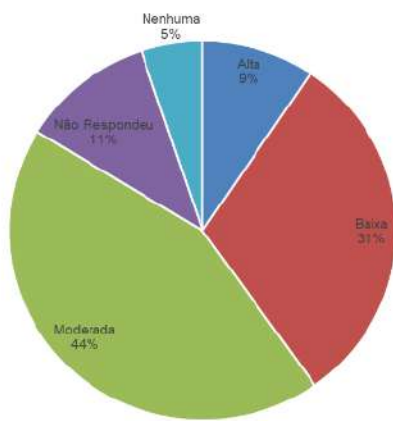
Sobre a formação continuada e a aptidão para trabalhar com diversos temas na educação infantil, nos questionários contextuais do estudo do LaPOpE, foi solicitado às professoras que indicassem as temáticas nos quais identificavam a necessidade de aperfeiçoamento, por níveis alto, baixo, moderado ou nenhuma (Gráfico 9). De acordo com os seguintes temas:

- A) Diretrizes ou Orientações Curriculares da Educação Infantil
- B) Competências e práticas pedagógicas para atividades nas áreas de conhecimento e linguagens da Educação Infantil;
- C) Metodologias de avaliação/monitoramento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- D) Gestão do comportamento das crianças e organização das atividades em sala;
- E) Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)
- F) Formação para trabalhar com crianças da educação especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

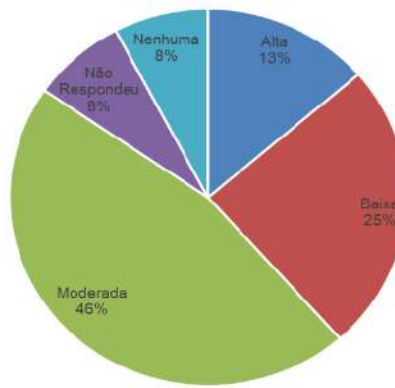
Dos elementos listados acima, nos pontos A à E as professoras, em sua maioria, indicaram necessidade moderada. Contudo, no item “F”, 60% das 117 professoras indicaram uma necessidade alta de aperfeiçoamento (Gráfico 9). Esse dado reforça a alta demanda por formação continuada para o trabalho com a educação especial, apresentada pelas professoras.

Gráfico 9 - Indicadores de necessidade de aperfeiçoamento profissional, segundo as respostas ao questionário contextual, das professoras da educação infantil participantes do estudo do LaPOpE - 2017

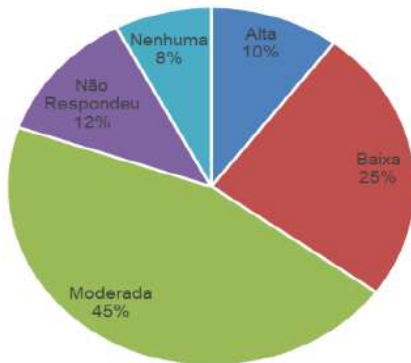
A: Diretrizes ou orientações curriculares da Ed. Infantil



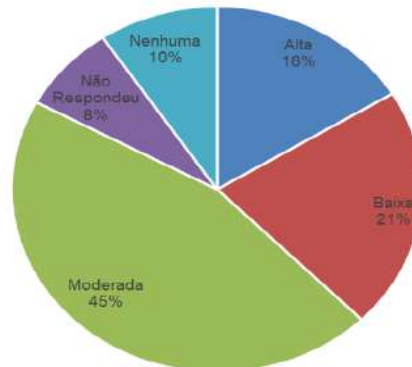
B: Competências e práticas pedagógicas para atividades na áreas do conhecimento da Ed. Infantil

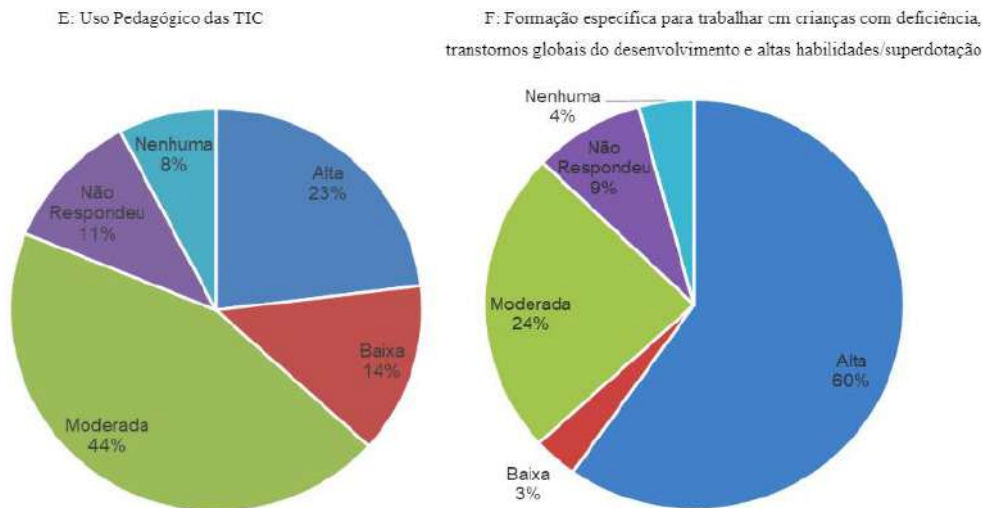


C: Metodologia de avaliação/ monitoramento das crianças



D: Gestão do comportamento das crianças e organização das atividades em sala





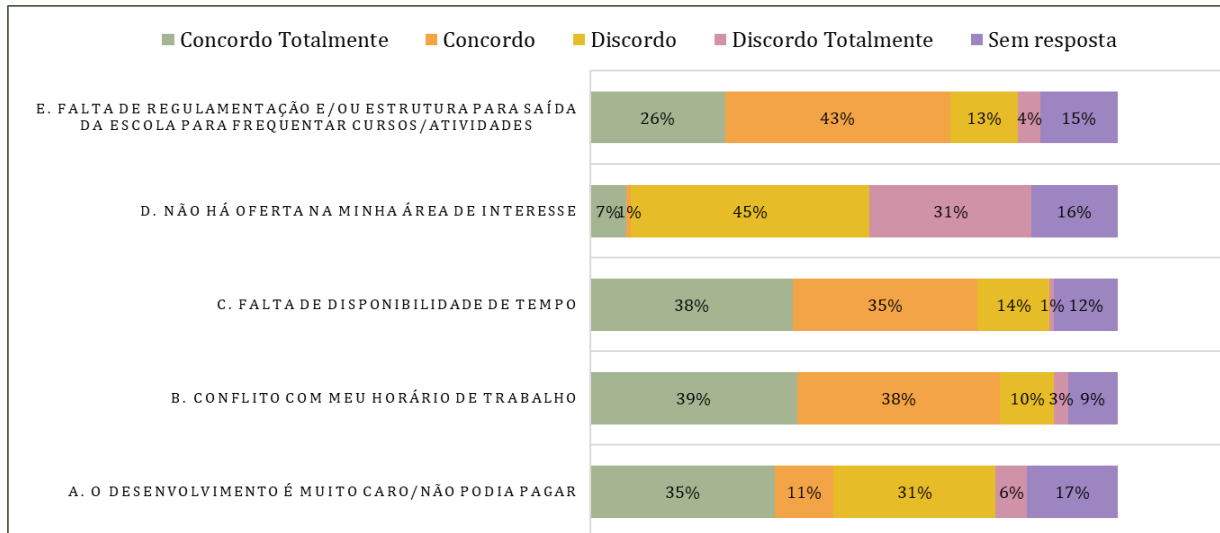
Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria

A partir do ano de 2014 a secretária de educação da prefeitura do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto Helena Antipoff, promove ações de formação continuada com uns vídeos transmitidos pela *internet* sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Abordando diversas temáticas perpassando os direitos, os desafios e as possibilidades da ação docente. Em uma breve busca pelos canais digitais da prefeitura do Rio de Janeiro, foi possível perceber a recorrência de ações similares de formação continuada sobre o tema da educação especial ao longo dos anos subsequentes (RIO DE JANEIRO, 2014). Portanto, se mostra relevante a divulgação dessas ações junto às professoras, bem como, a garantia do tempo para planejamento e formação.

No questionário aplicado às professoras também foi solicitado que apontassem razões que dificultam seu desenvolvimento profissional. Em escala de Concordância ou Discordância dentre os seguintes itens:

- A) O desenvolvimento é muito caro/não podia pagar
- B) Conflito com meu horário de trabalho
- C) Falta de disponibilidade de tempo
- D) Não há oferta na minha área de interesse
- E) Falta de regulamentação e/ou estrutura para saída da escola para frequentar cursos/atividades

Gráfico 10 - Indicadores dos obstáculos para o desenvolvimento profissional, segundo as respostas ao questionário contextual, das professoras da educação infantil participantes do estudo do LaPOpE - 2017



Fonte: Dados dos questionários contextuais LaPOpE (2017), elaboração própria

Como podemos observar no gráfico 10 acima, os três maiores impeditivos para o aperfeiçoamento profissional, segundo as respostas das professoras, são a falta de tempo, o conflito com o horário de trabalho e principalmente a falta de regulamentação e/ou estrutura para saída da escola para frequentar cursos/atividades. A Lei Federal 11.738/2008 estabelece parâmetros gerais para a composição da jornada dos profissionais da educação, dentre eles a garantia de $\frac{1}{3}$ da sua carga horária para atividade extra-classe como planejamento das aulas e formação continuada. (Brasil, 2008) Mas, como podemos perceber pelo relato das professoras pelos questionários do LaPOpE, a organização para que essa divisão da carga horária nem sempre se cumpre como proposto na lei supracitada.

Por fim, no questionário aplicado às professoras, havia um espaço para comentários abertos, destacamos abaixo o relato de uma das professoras, que apresentam relevância para os assuntos abordados nessa monografia.

Quanto o planejamento anual sentamos para fechar o tema em um dia que nos é dado no início do ano e posteriormente o mesmo só é avaliado e discutido se houver tempo nos centros de estudo. Acho muito pouco e os professores da pré escola ainda ficam mais distantes disso, por não terem horário de planejamento. Infelizmente para nós que não temos as Agentes para a Educação Especial em nossas salas o trabalho é ainda mais árduo, pois lidamos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e não possuem laudo. (Relatos do questionário contextual para professores da pesquisa do LaPOpE)

Portanto, é possível observar que a acessibilidade e disposição de infraestrutura para o atendimento de alunos da educação especial enfrenta dificuldades ainda maiores em algumas escolas, pelo relato das professoras a dificuldade de itens básicos como lápis, dificultam a proposição de atividades na Educação Infantil. A carga horária extensa de trabalho e a dificuldade

de tempo para planejamento e formação são dificultadores importantes para a prática docente. Bem como, o grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem sem suporte pedagógico pela falta do laudo e do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi proposto nessa monografia avaliar a qualidade da oferta da educação especial inclusiva na educação infantil, a partir dos dados da pesquisa do LaPOpE com 46 escolas públicas de um recorte amostral. As dimensões da qualidade observadas foram adequação da estrutura física e acessibilidade, apoio educacional especializado e mediação o às crianças com deficiência, bem como a formação e demandas docentes.

Com relação a acessibilidade e adequações da estrutura física, o levantamento da PNEEPEI, com os dados do Censo Escolar de 2006, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas no cenário nacional (Brasil, 2008). Das 46 escolas do estudo do LaPOpE 56% possuem dependências escolares acessíveis, e 63% possuem banheiros acessíveis. Foram observados avanços, com relação aos dados nacionais de 2006, porém, o cenário ideal seriam números mais próximos à 100% de acessibilidade tendo em vista o avanço dos anos, bem como, as novas legislações em vigência como a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). E a meta do PNE de 2014 que na estratégia 4.6 da meta estabelece

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistida, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

Sobre o AEE e mediação, apenas 45% das 46 escolas possuem sala para atendimento educacional especializado. Além disso, dentre as 117 turmas do estudo do LaPOpE, havia 50 turmas com alunos da educação especial, entretanto apenas 19 tinham a presença desse profissional, número distante do ideal. Outro indicador relevante dessa monografia é o grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém não tem laudo, sem essa comprovação as escolas ficam limitadas quanto às suas reivindicações de suporte para esses alunos, junto as secretarias de educação. O PNE (2014-) tem em sua meta 4 o acesso ao

atendimento educacional especializado, e em sua estratégia 4.13 a garantia da oferta de: “professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, (...)” (BRASIL, 2014). A ausência desse suporte pode ser entendido como um dos principais para não garantia dos direitos dos alunos da educação especial à inclusão efetiva e a uma oferta educacional com suporte pedagógico de qualidade. Em consonância aos estudos de Glat e Ferreira (2003), em que 72% dos professores indicaram dificuldades em trabalhar com alunos da educação especial, em quase 20 anos após o estudo, nessa monografia pudemos observar que as dificuldades permanecem, pela ausência ou insuficiência de apoio especializado.

Por fim, sobre a formação e demandas docentes, o estudo de Maisto *et al.* (2021) em sua busca na literatura nacional e internacional, nos artigos avaliados pelos autores os resultados foram, o reconhecimento dos professores no fato de não terem formação e preparo suficiente para atuar com os alunos da educação especial, e da necessidade de mais treinamento. Nessa monografia, analisando os indicadores das 46 escolas do estudo do LaPOpE os resultados caminham na mesma direção dos estudos supracitados, com a alta demanda docente por formação continuada, além da necessidade de apoio educacional especializado para atender os alunos da educação especial.

Portanto, os indicadores sobre qualidade em resumo demonstraram a necessidade de avaliação constante e de acompanhamento dos indicadores para que o direito à educação especial inclusiva na educação infantil seja efetivada com qualidade, visando o aprendizado e a inclusão de maneira completa, com suporte pedagógico, materiais adequados e docentes preparados para atender esses alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENDA 2030. Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030. 2018. Disponível em < <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe>> Acesso em: 02 jan. 2023.
- BARBOSA, M. B.; LEITE, C. D. P. INFÂNCIA E PATOLOGIZAÇÃO: CONTORNOS SOBRE A QUESTÃO DA NÃO APRENDIZAGEM. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e220707, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020220707>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220707>.
- BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C. First two years at school: evidence-based policy for early childhood education in Brazil. In: GORARD, Stephen (org.). Getting evidence into education: evaluating the routes to policy and practice. Abingdon: Routledge. p. 110-118, 2020.
- BARTHOLO, T. L.; *et al.* The use of cognitive instruments for research in early childhood education: constraints and possibilities in the Brazilian context. **Pro-Posições**, v. 31, e20180036, 2020a.
- BARTHOLO, T. L.; *et al.* What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, pp. 292-313, 2020b.
- BONAMINO, A.; OLIVEIRA, L. H. G. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 de jul. de 1990.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 de setembro de 2020
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 de setembro de 2020
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os

recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009a

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Questionário eletrônico Saeb 2019: professor da educação infantil. Brasília, 2021

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2 de out 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado. Desdobramento de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH; DAMASCENO. **Educação especial e inclusão escolar**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, p. 23–34.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão Da Literatura E Revisão Sistemática Da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, M. M. *et al.* **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa** (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf Acesso em 01/11/2021.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2010. v. 7.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui**, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100401&lng=en&nr_m=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

DOWNING, J. E.; MACFARLAND, S. Education and individuals with severe disabilities: promising practices. In: INTERNATIONAL Encyclopedia of Rehabilitation. Buffalo: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange, 2010.

FERREIRA, G. C.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 367-386, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54811>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FRANCO, C.; *et al.* Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc**, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema De Avaliação Da Educação Básica - Documentos De Referência Versão 1.0. Brasília: MEC, 2018

KASSAR, M.C.M Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 mai. 2022

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. Desigualdades De Oportunidades Educacionais No Início Da Trajetória Escolar No Contexto Brasileiro. **Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 215-245, 2020.

KOSLINSKI, M. C.; *et al.* Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e249592, 2022.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACALLI, A. C.; *et al.* Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. **Revista Educação Especial.**, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902014>. Acesso em: 18 jan. 2022

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283-1302. 2018 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>. Acesso em: 7 de agosto de 2022.

MAISTO, A. C. S.; *et al.* Evaluation components for the quality of special education: a systematic review. **SciELO Preprints**, 2021.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 45-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100005>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 367–384, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais Sobre A Educação Especial No Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 23 abr. 2022.

MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa ibero – americana sobre a eficácia escolar. *In* SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 2 jan. 2023.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petropolis, RJ. Vozes, 2017.

PINTO, J. C. A.; TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M. C. G. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 6 a 8 de dezembro de 2014, Salvador, Brasil: Anais [Recurso Eletrônico-CD] Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação . – Salvador, BA, 2014. OSO, Fernando (2009) 15 Anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde Estamos? *In*: Veloso et alii, Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 276–

307, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3989>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Inclusive Eu.. 2014. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/series/serie/2748-inclusive-eu>. Acesso em: jan. 2023

RIO DE JANEIRO. EDITAL SME N.º 02, de 06 de dezembro de 2022, regula o processo seletivo simplificado com vistas à contratação, por tempo determinado, de Agente De Apoio A Educação Especial (AAEE)

SOUSA, L. O. A Inclusão Escolar no Contexto da Educação Infantil. **Revista Científica Aprender**, v. 6, p. 15-30, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, D. N. T. Políticas de avaliação e gestão educacional - Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, n. 40, p. 165-186, 2004.

SYLVA, K. *et al.* **The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the preschool period.** London 2013

WITEZE, E. M. Processos de inclusão/exclusão: uma análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial. Dissertação de Mestrado [Mestre em Educação]; 2016. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Educação.