

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**DANIELLI TRINDADE**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Um estudo de caso sobre gestão de práticas de inclusão**

**Porto Alegre**

**2024**

DANIELLI TRINDADE

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

Porto Alegre

2024

T833t Trindade, Danielli.

Transtorno do espectro do autismo na educação infantil : um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão / Danielli Trindade. – 2024.

118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus”.

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. Educação Infantil. 4. Gestão educacional. I. Título.

CDU 37:616.896

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

DANIELLI TRINDADE

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final parcial para  
obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-  
Graduação - Mestrado Profissional - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
– UNISINOS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS**

---

**Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha - UNISINOS**

---

**Prof. Dra. Denise Inazacki Rangel - UNILASALLE**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Maisa e Wellington, por terem me proporcionado todas as oportunidades para que eu chegasse até aqui. Por me ensinarem a importância e a diferença que a educação poderia fazer na minha vida.

Aos meus sogros, Isaura e Milton, por serem a rede de apoio que me deu a possibilidade de conciliar a jornada acadêmica com a maternidade.

Ao meu esposo Eduardo, pelo incentivo constante, pelo amor e pela dedicação.

Aos meus filhos, por me ensinarem diariamente sobre resiliência e amor incondicional.

À minha amiga Fabiana Mugnol, pelo incentivo e companheirismo ao longo desta jornada. Por ser minha parceira de sonhos e de propósitos.

À professora Laura Fonseca, por ter me conduzido ao longo da minha primeira etapa acadêmica possibilitando que eu vivenciasse experiências únicas, que me forjaram enquanto professora, pesquisadora e servidora pública.

Às professoras Maria Aparecida Marques da Rocha e Denise Inazacki Rangel, pelas valiosas contribuições para a qualificação desta pesquisa.

Ao professor Artur Jacobus, meu orientador, pela dedicação, pelo apoio, pelo exemplo de grandeza e de generosidade. O meu eterno agradecimento.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1999).

## RESUMO

O crescente número de crianças autistas incluídas nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem aumentado a demanda pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público da primeira etapa da educação básica. Trata-se de um atendimento que necessita cumprir as normativas e as diretrizes referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Este trabalho tem o objetivo de apresentar recomendações para qualificar as práticas inclusivas destinadas às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com a utilização de entrevista semiestruturada e análise documental das principais legislações que regem a educação especial em nível federal e municipal, bem como das diretrizes em relação à educação infantil e à educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Foram entrevistadas professoras de escolas de educação infantil, professoras dos serviços de Educação Precoce e de Psicopedagogia Inicial e a representante da gestão da educação especial na SMED. A partir da análise dos dados coletados, ficou evidente a avaliação positiva em relação à efetividade dos serviços de Educação Precoce e de Psicopedagogia Inicial. Também ficou explícita a falta do AEE para todas as crianças que são público-alvo da educação especial, as dificuldades da SMED no que se refere aos processos de monitoramento e avaliação de práticas inclusivas e as diferenças no que concerne ao acesso e à permanência de crianças autistas na rede própria e na rede conveniada. Como resultado da pesquisa, foi elaborado um conjunto de recomendações que visam fortalecer a implementação de práticas mais inclusivas e que estejam de acordo com as diretrizes nacionais e municipais sobre o tema. Almeja-se que este estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre o TEA e possibilite o aperfeiçoamento da gestão municipal em direção à garantia do direito à educação na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de Porto Alegre desde a educação infantil.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Educação Infantil. Gestão Educacional.

## **ABSTRACT**

The increasing number of autistic children included in early childhood school within the Municipal Education Network of Porto Alegre has heightened the demand for the Specialized Educational Assistance (SEA) for the public of the first stage of basic education. The service in question must comply with the regulations and guidelines regarding special education from the perspective of inclusive education. This paper has the objective to present recommendations to qualify the inclusive practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education schools in the Porto Alegre Municipal Education Network. The methodology adopted was the case study, using semi-structured interviews and document analysis of main legislation ruling special education at both federal and municipal levels, as well as guidelines related to childhood education and to special education of Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Teachers from early childhood schools, from Early Education and Initial Psychopedagogy services, and a representative of the special education management at SMED were interviewed. From the analysis of collected data, the positive evaluation related to effectiveness of the service of Early Education and Initial Psychopedagogy was clear. It was also made explicit the lack of SEA for all the target audience of special education, the SMED's challenges regarding the processes of monitoring and evaluating inclusive practices and evaluation of inclusive practices and the differences concerning the access and the permanence of autistic children on the municipal and partner networks. As a result of the research, a group of recommendations was drawn up that aim to strengthen the implementation of more inclusive practices that are in line with national and municipal guidelines on the matter. It's expected that this study will contribute to the advance of knowledge about ASD and enable the improvement of municipal management towards ensuring the right to education in the inclusive perspective in Porto Alegre's municipal education network, starting from early childhood education.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Early Childhood Education. Educational Management.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição dos serviços de EP/PI da RME/POA.....	57
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade dos docentes na educação infantil.....	36
Gráfico 2 – Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil por local de atendimento.....	43
Gráfico 3 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental por local de atendimento.....	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de gravidade para o transtorno do espectro do autismo.....	47
Quadro 2 – Quantitativo de profissionais da educação.....	53
Quadro 3 – Quantitativo de alunos rede própria e comunitária da SMED e número de alunos com diagnóstico TEA.....	53
Quadro 4 – Quantitativo de alunos com diagnóstico de TEA atendidos nos serviços de EP e PI no ano de 2023 .....	58
Quadro 5 – Vinculação das crianças com laudo de TEA atendidas nos serviços de EP e PI no ano de 2023.....	58
Quadro 6 – Legislações base da pesquisa documental.....	62
Quadro 7 – Relações de entrevistados.....	64
Quadro 8 – Categorias prévias de análise.....	66

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CF	Constituição Federal
CGP	Coordenação de Gestão Pedagógica
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CME	Conselho Municipal de Educação
CMET	Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores
CRE	Coordenação de Regulação Escolar
DAI	Departamento de Assistência e Instrução
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEC	Equipe de Escolas Comunitárias
EEP	Equipe de Escolas Próprias
EMEEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EP	Educação Precoce
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FENAPAES	Federação Nacional das APAES

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Valorização do Magistério e do Ensino Fundamental
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPI	Intervenção Precoce na Infância
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OP	Orçamento Participativo
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PI	Psicopedagogia Inicial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POA	Porto Alegre
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SMEA	Secretaria Municipal de Educação e Assistência
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SMSSS	Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	Unidade de Normatização Educacional
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1 TRAJETÓRIA	15
1.2 JUSTIFICATIVA	18
1.3 PROBLEMA	20
1.4 OBJETIVOS	20
<b>1.4.1 Objetivo geral</b>	<b>20</b>
<b>1.4.2 Objetivos específicos</b>	<b>20</b>
1.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	21
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO	21
<b>2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA</b>	<b>23</b>
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	23
2.2 FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
2.4 PERFIL PROFISSIONAL DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
2.5 TERCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.6 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	40
2.7 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: DEFINIÇÃO, PREVALÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	45
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA</b>	<b>51</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>60</b>
4.1 PARADIGMA DE PESQUISA	60
4.2 MÉTODO DE PESQUISA	61
4.3 COLETA DE DADOS	62
4.4 ANÁLISE DE DADOS	65
4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
<b>5 ANÁLISE</b>	<b>68</b>
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	68
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	77
5.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	95
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>

<b>APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A introdução desta pesquisa inicia apresentando a trajetória pessoal e profissional que a pesquisadora percorreu até o ingresso no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos. Na sequência, são descritas a contextualização e a justificativa da pesquisa. Logo após, encontra-se o problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos e proposta de intervenção. A seção se encerra com a exposição da organização dos demais capítulos do trabalho.

### 1.1 TRAJETÓRIA

Desde a infância, eu tenho uma relação estreita com a Universidade. Meu falecido avô, Wilson Trindade, era arquivista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Eu cresci vendo meu avô nesse contexto e meu pai, que era aluno da mesma Universidade. Sempre escutei que aquele era o lugar em que eu deveria estar quando chegasse o momento de prestar o vestibular. Quando chegou o período de escolher qual carreira eu seguiria, tinha muitas dúvidas e não sabia que curso escolher. Resolvi prestar o vestibular para Pedagogia e ir vendo se gostaria do curso ou se escolheria outra carreira.

Já no primeiro semestre, fiz um grupo de amigos e fui gostando das disciplinas e de estudar Educação com professores renomados nacionalmente. No segundo semestre, cursei a disciplina “Infâncias, Juventudes e Vida Adulta”, ministrada pela professora Laura Fonseca. A professora Laura era reconhecida na Faculdade de Educação (FACED) pelo trabalho que fazia, sempre articulando ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do semestre, ela foi contemplada em alguns editais, e surgiu a possibilidade de eu ser bolsista de extensão a partir do terceiro semestre.

Após dois anos de atuação como bolsista de extensão, surgiu a oportunidade de atuar na pesquisa como bolsista vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). A pesquisa “Interfaces nas Ações de Proteção Integral à Infância, à Adolescência e à Família: a Escola, o Socioeducativo e o Conselho Tutelar” já estava em andamento, mas eu tinha amplo conhecimento sobre a organização e a forma como iria se dar meu trabalho, pois havia encontros



periódicos com todos os participantes do grupo. Eram momentos muito ricos de estudos e trocas.

Em 2012, após cinco anos de graduação, sendo quatro deles dedicados ao trabalho de extensão e pesquisa, havia chegado o momento de concluir o curso. Escolhi fazer o estágio curricular obrigatório no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire. Durante a atuação na extensão e na iniciação científica, eu já havia tido contato com escolas da rede municipal de ensino e isso me conduziu a fazer o estágio também na rede. Esse estágio foi um “divisor de águas” na minha trajetória profissional. Embora eu já conhecesse a história do CMET como referência na educação de jovens e adultos do município, não tinha a dimensão da riqueza e da excelência do trabalho que era desenvolvido naquele lugar. Essa experiência me fez decidir definitivamente que eu prestaria concurso público e me tornaria professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A nomeação na rede em fevereiro de 2014 constituiu meu primeiro vínculo de trabalho formal. No início foram muitos desafios, pois eu não tinha experiência anterior de trabalho em sala de aula com crianças pequenas. Assumi 20 horas de trabalho na EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart como professora de uma turma de jardim A que estava sendo criada na escola pela primeira vez, com crianças de quatro anos. Embora as dificuldades tenham sido grandes no início, pude contar com o apoio e a amizade de colegas que acreditaram no meu trabalho e me incentivaram a seguir. Aos poucos, fui gostando muito de atuar na educação infantil. Nesse período, também concluí a pós-graduação no curso de Psicopedagogia.

Após quase sete anos de atuação na mesma escola, surgiu a oportunidade de prestar uma seleção para atuar na assessoria da antiga Coordenação de Regulação Escolar (CRE) da SMED. Embora eu gostasse muito da escola e do trabalho que realizava lá, sentia que era o momento de novas aspirações profissionais. A seleção consistia em análise do currículo e entrevista com assessoras do setor. Estavam disponíveis três vagas e fui aprovada em 2º lugar.

Em setembro de 2020, fui lotada na assessoria técnica da CRE/SMED. Com a mudança de gestão da prefeitura a partir de 2021, foi organizado um novo organograma da SMED, e a CRE, que antes era diretamente ligada ao Gabinete do Secretário, passou a fazer parte da Coordenação de Gestão Pedagógica e a ter nova denominação: Unidade de Normatização Educacional (UNE). A Unidade faz a

intermediação entre as escolas e Conselho Municipal de Educação (CME), além de atuar na averiguação de denúncias que são feitas pela população.

Em janeiro de 2021, meu filho Francisco foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pela neuropediatra Fabiana Mugnol. Na época, eu tinha pouco conhecimento sobre o tema e muita preocupação sobre como seria o desenvolvimento dele, principalmente pelo significativo atraso em relação à fala. Francisco teve indicação de intervenção cognitivo-comportamental baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em ambiente natural, sendo um deles a escola. A partir do segundo trimestre de intervenção, algumas horas de atendimento passaram a ser na escola.

Desde que recebi o diagnóstico de Francisco, passei a ter uma relação mais próxima com a médica que o assiste, não só para tratar das questões específicas dele, mas também para refletir sobre as possíveis interlocuções entre as políticas públicas de Saúde e de Educação. Ao longo desses quase três anos de atendimento, pude ter a experiência e a alegria de ver meu filho evoluir diariamente em todos os aspectos. Mais especificamente em relação à escola, a atuação da equipe terapêutica, em conjunto com a equipe pedagógica, foi um dos pilares para o êxito do tratamento.

No primeiro semestre de 2022, a SMED publicou edital de seleção para o Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos. Havia 20 vagas a serem preenchidas por profissionais que estivessem atuando na assessoria técnica da Secretaria. Cursar o Mestrado era um desejo antigo de retomada da trajetória que eu havia iniciado na graduação, mas as questões de vida pessoal adiaram um pouco esse desejo. Mesmo com todos os desafios que eu sabia que teria, por ter filhos gêmeos com apenas três anos à época, decidi prestar a seleção. Dediquei-me muito para compor um projeto que estivesse qualificado e, para minha alegria, fui selecionada em 3º lugar.

Essa caminhada pessoal e profissional me trouxe até esta pesquisa. Todas as minhas escolhas têm como pano de fundo as experiências que tive até aqui. Estudar sobre o TEA, educação infantil, rede municipal de ensino de Porto Alegre, educação especial, entre outras temáticas que são abordadas em minha dissertação, me motivam a evoluir enquanto mãe, professora e servidora pública.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A mudança de paradigma em relação à educação especial, que teve início na década de 1990, ainda é repleta de desafios a serem superados para que as escolas se tornem espaços efetivamente inclusivos. Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica de exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2008).

Com base nas premissas legais, o objetivo é que ocorra a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Dessa forma, é imprescindível a adequação dos espaços escolares em relação à acessibilidade, formação de professores, metodologias, oferecimento de recursos e serviços e Atendimento Educacional Especializado (Furtado; Gomes; Castro, 2022).

No ano de 2013, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre publicou a Resolução nº 013/2013, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. O referido documento explicita como deve ocorrer a organização da educação especial em todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino (SME). Consoante a Resolução,

Art. 5º A educação especial no SME é um processo educacional definido por uma proposta político pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais específicos a todas as necessidades, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CME, 2013).

Art. 9º Aos/Às estudantes da educação especial de todas as etapas/modalidades da Educação Básica deve ser assegurado o Atendimento Educacional Especializado - AEE e disponibilizado um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização. (CME, 2013).

Em junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024 e propósito de considerar os marcos legais bem como atender às necessidades oriundas da sociedade. O documento expôs dispositivos que ratificaram a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns,

apresentando a Meta 4 e suas respectivas estratégias como eixos das ações e políticas educacionais em todo o Brasil (Furtado; Gomes; Castro, 2022). De acordo com o PNE:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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).

Dentro desse contexto, a legislação brasileira preconiza que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Dessa forma, a escola passa a ser um dos locais que devem acolher as crianças, respeitando suas diferenças e proporcionando práticas pedagógicas inclusivas. Conforme estudo recente realizado pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC, 2023), foi constatado que uma em cada 36 crianças eram autistas nos EUA em 2020. A falta de pesquisas sobre o tema no Brasil dificulta a localização de dados quantitativos confiáveis, mas, pelos números divulgados nos EUA, é possível ter a dimensão do aumento exponencial de casos.

Em âmbito municipal, no ano de 2022, havia 1.275 crianças matriculadas na rede municipal de ensino com diagnóstico de TEA. O expressivo número demonstra a necessidade de serem pensadas e implementadas políticas e ações inclusivas. A Resolução nº 13/2013 do CME/POA, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva preconiza:

Art. 4º A educação especial, como modalidade da educação escolar, que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva aos pressupostos e a prática pedagógica social da educação inclusiva (Porto Alegre, 2013, p. 2).

O Documento Orientador da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Porto Alegre indica que a escola infantil deve ser vista “como um lugar onde a experiência de vida e o convívio com outras crianças e adultos promove laços, ensina e faz crescer” (Porto Alegre, 2020, p. 20). Nessa perspectiva, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem grande importância no processo de acolhimento e de construção de um ambiente que promova e valorize as diferenças.

A minha trajetória pessoal e profissional vem sendo atravessada por todos esses temas, o que reforça minha motivação para pesquisar e construir esta dissertação. Meu objetivo é contribuir para práticas e ações cada vez mais inclusivas e que possam potencializar o fazer dessa rede em que eu tanto acredito.

### 1.3 PROBLEMA

O problema da pesquisa é: Como qualificar a gestão das práticas de inclusão de crianças autistas nas escolas de educação infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre?

### 1.4 OBJETIVOS

#### 1.4.1 Objetivo geral

Apresentar recomendações para qualificar as práticas inclusivas destinadas às crianças com TEA nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

#### 1.4.2 Objetivos específicos

- a) analisar as diretrizes que orientam o atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com TEA no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- b) compreender qual a percepção das profissionais que atuam no âmbito do atendimento educacional especializado, das professoras da rede regular que atendem crianças com TEA e da assessoria da Educação Especial da SMED em relação aos fluxos desses atendimentos;
- c) verificar se o fazer pedagógico dos diferentes atores que operam na interlocução entre os serviços de Educação Precoce, Psicopedagogia Inicial e instituições de ensino é constituído por práticas efetivamente inclusivas.

## 1.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao finalizar a pesquisa, como forma de intervenção, foi proposto um conjunto de recomendações a serem sugeridas para a SMED de Porto Alegre a fim de qualificar os processos de inclusão de crianças com TEA nas escolas de educação infantil da rede municipal. Entende-se que, dessa forma, este trabalho poderá contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para avanços nos processos de gestão que já ocorrem na Rede.

## 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Os próximos capítulos deste trabalho estão organizados conforme descrição a seguir. O referencial teórico utilizado para a pesquisa encontra-se no segundo capítulo. Nesse capítulo, são abordados temas referentes aos conteúdos que constituem os pilares da pesquisa: educação infantil, TEA e educação especial.

No capítulo 3, apresenta-se a rede municipal de ensino de Porto Alegre, contendo um breve histórico de como ocorreu a estruturação da educação infantil na capital. Ainda no mesmo capítulo, expõe-se a atual organização da SMED, os quantitativos de alunos, alunos de inclusão e funcionários, bem como as diretrizes da educação infantil e da educação especial exaradas pela Secretaria.

No capítulo seguinte, são apresentados os procedimentos e métodos definidos para esta investigação. De início, justifica-se a escolha do paradigma de pesquisa qualitativa. Em seguida, é apresentado o embasamento teórico do estudo de caso, bem como a justificativa de ser o método escolhido. A seguir apresentam-se os procedimentos para coleta de dados de acordo com os instrumentos que foram utilizados e os cuidados éticos adotados ao longo da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se o capítulo de análise, que está subdividido em análise documental e análise das entrevistas. A análise documental foi realizada a partir de documentos e normativas relacionadas à educação infantil e à educação especial em nível federal e municipal, e a análise das entrevistas foi realizada a partir das entrevistas feitas com professoras e com a gestão da educação especial da SMED.

Após a análise, expõe-se a proposta de intervenção, sendo constituída por um conjunto de recomendações dirigidas à SMED. Essas recomendações foram

construídas a partir dos principais problemas identificados na coleta de dados e estão relacionadas aos processos de gestão da educação especial nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre e aos procedimentos relativos à inclusão de crianças com TEA.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, as quais indicam os principais achados em relação à pesquisa. Também nessa seção é feita uma síntese sobre a proposta de intervenção junto à SMED, além da indicação de possível investigação futura.

## 2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico utilizado para o estudo. No primeiro subcapítulo, contemplam-se os aspectos históricos da educação infantil no Brasil, desde os primeiros movimentos que ligavam o atendimento à assistência social. Nos subcapítulos seguintes, discorre-se sobre os fundamentos e especificidades da educação infantil, currículo, perfil profissional das docentes e processo de terceirização da etapa no país. Para finalizar, são apresentadas as perspectivas atuais da educação especial no Brasil bem como dados sobre o transtorno do espectro autista.

### 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para iniciar a contextualização da educação infantil no Brasil, será apresentado nesta seção um breve histórico de como essa etapa educacional se organizou, se modificou e se consolidou como primeira fase da educação básica.

Ao longo do processo de assistência à infância no Brasil, há dois marcos iniciais: a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro por Arthur Moncorvo Filho e a abertura da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas em 1899. Outras duas entidades relevantes na época foram a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, fundada em São Paulo em 1901 sob a direção de Anália Franco, e o Patronato de Menores, fundado por juristas em 1906 no Distrito Federal (Kuhlmann Júnior, 2001).

Em 1922, aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que desencadeou o surgimento das primeiras regulamentações relacionadas ao atendimento de crianças em escolas maternas e jardins de infância. Segundo Kuhlmann Júnior,

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 89).

Durante o Congresso, houve sessões sobre sociologia, assistência, pedagogia, medicina infantil e higiene e legislação. Entre as pautas estavam a regulamentação



dos institutos de assistência à infância, a abolição das rodas dos expostos, o estabelecimento de locais reservados à amamentação nos locais de trabalho sem prejuízo de salário, e supervisão constante do poder público das ações de assistência à infância (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

A partir da década de 1940, ocorreu a criação de vários órgãos estatais, além de parcerias com órgãos assistencialistas destinados à infância. Destaca-se a criação do Departamento Nacional da Criança, que tinha o objetivo de unificação dos serviços de higiene da maternidade e da infância e a política da assistência social. Também foi criado o Serviço de Assistência a Menores, que era diretamente ligado ao Ministério da Justiça e articulado com o Juízo de Menores (Kramer, 1995).

Durante a década de 1960, iniciou o processo de dissolução e enfraquecimento de toda a estrutura do Departamento Nacional da Criança, sendo os serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde, fortalecendo a tendência de ações médicas e assistenciais. Em 1975, o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar, que estabeleceu princípios gerais que deveriam servir como base para o planejamento e implantação de projetos de cada Unidade da Federação (Kramer, 1995).

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a educação infantil é direito da criança, dever do Estado e da família. A Carta Magna prevê que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade. Outras legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), evidenciam a proteção do direito e a inclusão da educação infantil como etapa da educação básica.

Durante a década de 1990, com as reformas do Estado relacionadas às políticas neoliberais que defendiam o Estado mínimo, percebe-se o fortalecimento das parcerias com a sociedade civil na execução das políticas sociais. Tais práticas ficaram explícitas quando da implantação do Fundo Nacional de Valorização do Magistério e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (Brasil, 1998), que excluiu a educação infantil do repasse financeiro e delegou aos municípios a execução do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Também em 1998, ocorreu mais um marco relacionado à educação infantil brasileira: a formulação do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) pelo MEC (Brasil, 1998), com o objetivo de auxiliar o trabalho educativo realizado nas instituições de todo o país.

Após 11 anos, foi exarada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI explicitam que a criança deve ser o centro do planejamento curricular e que as propostas pedagógicas na educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009).

O mais recente documento com relevância nacional foi publicado em 2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A BNCC reforça a visão da criança como protagonista da aprendizagem por meio dos campos de experiências. Além disso, propõe a importância das interações e brincadeiras, que devem ser asseguradas através dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). O principal objetivo de uma organização curricular baseada nos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam que a criança possa explorar, experimentar e elaborar conhecimentos à sua maneira e com seu olhar sobre o mundo.

Apesar dos avanços obtidos através da LDB bem como de todas as legislações que embasam o direito à educação infantil, o contexto histórico explicita um distanciamento entre as conquistas no plano legal e as práticas de fato efetivadas no cotidiano das instituições. Os dados apresentados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo Escolar de 2021 revelam informações preocupantes. Segundo o Instituto, 653.499 crianças de até cinco anos saíram da escola entre os anos 2019 e 2021 (INEP, 2022).

Ainda nos dias de hoje, conforme explicita Lucas (2005), a visão filantrópica que marcou a educação infantil ao longo de sua história ainda não foi superada. A autora destaca a importância de se oportunizar formação aos profissionais da área sobre a origem histórica dessa etapa, para que, através de uma análise apurada dessas questões do passado, seja possível a compreensão de todas as especificidades que permeiam o atendimento educacional dessa etapa.

## 2.2 FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao iniciar a reflexão sobre as particularidades que envolvem a educação infantil, na sequência dos aspectos históricos, faz-se necessário compreender as diferentes concepções de infância construídas historicamente.

Durante o período medieval, não havia uma concepção de infância. A partir do momento em que a criança não necessitava mais dos cuidados da mãe, ingressava no meio adulto, no qual não existia nenhum tipo de distinção. Ou seja, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes. Não havia um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existindo um sentimento de infância (Ariès, 1981).

Ariès (1981) também destaca que, a partir do século XVI, surgiu o hábito de retratar as crianças que morriam, refletindo uma mudança nos sentimentos em relação à infância. No século XVII, a criança passa a ser retratada sozinha em atividades do cotidiano ou com familiares. Apenas no século XVIII, a criança passa a ser reconhecida na sua individualidade. Ainda assim, a concepção de infância desse período expressa a criança sem atenção em relação às suas especificidades. Segundo Peloso e Paula,

No século XVIII, mesmo com o processo de individualização, os estudos sobre a infância entendiam a criança como uma folha em branco, que precisava ser preenchida, ou seja, preparada para a vida adulta, pois, nesse momento, uma criança ignorante e indisciplinada representava o fracasso do “ser” enquanto adulto. Isso porque ainda não se compreendia a infância como um tempo de vida específico, a projeção continuava sendo o maior enfoque. (Peloso; Paula, 2017, p. 244).

No Brasil colonial, a concepção de infância descrita por Ariès foi reservada às crianças brancas da elite. As crianças escravas, indígenas e as brancas que eram oriundas de famílias pobres ou de relações extraconjugais recebiam outro tipo de tratamento. Os filhos de escravos, a partir dos sete anos, já desempenhavam tarefas e, aos quatorze, já realizavam os mesmos trabalhos de um escravo adulto. Poucos chegavam até a idade adulta devido à alta taxa de mortalidade. As crianças indígenas eram vistas com ambiguidade pelos padres jesuítas. Ao mesmo tempo em que os padres julgavam que os curumins eram filhos de “selvagens” que “viviam em pecado”, acreditavam que essas crianças necessitavam de educação a fim de se tornarem aptas ao trabalho. Já as crianças brancas chamadas de “enjeitadas” eram abandonadas à própria sorte. Mais adiante, com a Proclamação da República, difundiu-se a ideia de que era preciso educar e moldar as crianças para que não viessem a se tornar delinquentes (Barbosa; Dos Santos, 2017).

Nessa perspectiva, foi criado o Código de Menores em 1927, ratificando uma concepção de infância marcada pela segregação dos pobres. Apenas na década de 1980 houve uma reformulação de perspectiva e de intervenção na área da infância. O

ECA legitimou o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, que não podem ser objetos de ações que atentem contra sua peculiar condição de desenvolvimento (Alves, 2014).

Nos dias atuais, ainda que legalmente exista uma concepção universal de criança como sujeito de direitos, as crianças e as infâncias não são as mesmas. De acordo com Kuhlmann Júnior (2001, p. 30), “pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico”. O autor complementa:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 30).

A partir da compreensão das diferentes concepções de infância e diversidade de perspectivas, é possível refletir sobre o universo que compõe a etapa inicial de escolarização. A educação infantil é composta por uma série de particularidades que demandam um olhar atento quando pensamos sobre essa etapa. Partindo do conceito descrito nas DCNEI, trata-se da

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009).

Mesmo tendo sido garantida constitucionalmente desde 1988, a educação infantil é atravessada por diferentes concepções que historicamente se baseiam na dicotomia entre cuidar e educar, relação vinculada às diferenças das políticas da educação e da assistência social. Segundo Kuhlmann Júnior,

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta

educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 166).

Ao descrever as creches no contexto educacional brasileiro, Barbosa e Richter (2015) apresentam três projetos educacionais que estão sendo disputados na conjuntura nacional e que constituem o debate relacionado a diferentes concepções. O primeiro se refere à antecipação e preparação para a escolarização, projeto muito presente nas propostas para as camadas médias e altas da população, que vendem seus produtos educacionais e trabalham a partir da concorrência de mercado. O segundo contempla um espaço voltado às necessidades básicas da criança como higiene, alimentação e segurança. Por fim, há um projeto focado em vivências relativas a diversos contextos culturais, no qual as crianças possam ser ouvidas e respeitadas.

Partindo dessa última proposta, que embasa o contexto legal em relação à educação infantil e também a proposta desta dissertação, o cotidiano na primeira etapa de escolarização deve se estruturar a partir de variáveis como: modo de organização dos espaços, materialidades que estão à disposição das crianças (jogos, brinquedos, materiais artísticos etc.), para que assim sejam oferecidas possibilidades para as ações das crianças que envolvam o estabelecimento de relações de convívio. (Barbosa, 2006).

O modo de organização dos espaços na educação infantil tem centralidade na ação pedagógica. A forma de organizar o espaço reflete a concepção de cada professor. Nas palavras de Barbosa e Horn (2001, p. 76), “uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”.

Barbosa e Horn (2001) também explicitam a importância da organização dos espaços e a centralidade que esse planejamento tem no processo de desenvolvimento das crianças. Através de um espaço que seja pensado com e para as crianças, é possível promover a identidade pessoal, o desenvolvimento da autonomia, a construção de diferentes tipos de aprendizagens e o estímulo à convivência social.

A organização do tempo, que está diretamente relacionada às rotinas do cotidiano, apresenta uma dinâmica na qual o professor deve compreender as relações que as crianças estabelecem, bem como seus gostos e necessidades. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças.

Barbosa (2006) considera que a rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina na educação infantil pode nortear as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Para os professores, compreender o planejamento da rotina de forma flexível, tomando a criança figura central nesse processo, pode ser uma forma de promover de forma ativa o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao compreender a criança como centro de todos os movimentos que ocorrem na escola, é necessário pensar no tempo a partir do olhar e da necessidade de cada uma. Segundo Carvalho,

o tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos movimentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência. (Carvalho, 2015, p. 124).

Dessa forma, embora não seja possível negar a dimensão universal do tempo que se impõe pelas demandas de convivência, cabe refletir sobre a necessidade de rupturas dessa lógica linear do tempo que permeia a organização na educação infantil (Carvalho, 2015).

Barbosa acrescenta à reflexão novas formas de considerar o tempo. Segundo a autora,

Pensar o tempo no cotidiano da educação infantil tendo em vista criar rupturas está vinculado à ideia de romper com a compreensão do tempo linear e com a dinâmica de aceleração imposta pelo sistema capitalista. A aceleração provoca a ausência de sentido naquilo que se realiza cotidianamente na vida, na escola, pois, paradoxalmente, oferece uma sensação de muitas tarefas realizadas, mas de fracasso no sentido da realização docente – pessoal e profissional -, e uma derrota no sentido de educação das crianças – a vida basta com produção e consumo. (Barbosa, 2013b, p. 217).

Nesse sentido, uma forma de romper com essa temporalidade capitalista é pensar sobre o tempo como construção para estar junto, fazer-se presente e ser presença. É considerar três práticas pedagógicas que faziam parte do contexto inicial da educação infantil, mas que acabaram sendo substituídas por práticas de escolarização: compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo (Barbosa, 2013b).

Para além do tempo, das rotinas e do cotidiano, é necessário refletir sobre como planejar o trabalho a ser realizado na educação infantil. A tarefa de planejar se torna central para que o professor tenha consciência de quais são seus objetivos e quais as condições concretas para atingi-los. Dessa forma, planejar é dar visibilidade a concepções, traçar direções, e alimentar a ludicidade, a imaginação e a criação (Redin, 2007).

O professor da educação infantil necessita planejar suas ações tendo em vista as diferentes faixas etárias e suas especificidades, organizando suas atividades de forma lúdica, criativa e flexível. Nas palavras de Bassedas, Huges e Solé (1999, p. 113), “planejar permite tornar consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo”.

Planejar deve ser um ato assumido no cotidiano como processo de reflexão, caminho e avaliação. De acordo com Bassedas, Huges e Solé,

É preciso que fique claro que o planejamento de que estamos falando supõe, essencialmente, reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia; uma reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas e que sejam observadas pela coerência e pela continuidade. Tal como entendemos, o planejamento é uma ferramenta na mão do professorado que lhe permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula; uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado o que a situação, no momento da prática, não aconselha que seja feito. (Bassedas; Huges; Solé, 1999, p. 113).

O planejamento na educação infantil, para além das especificidades já apresentadas em relação à faixa etária, rotina, tempo e espaço, também necessita romper com a lógica da repetição e da prescrição. Para Redin,

Precisamos, urgentemente, buscar alternativas criativas para a sala de aula, tornando a escola um lugar vivo, atraente, que envolva efetivamente as crianças com a busca do conhecimento. Isso se faz rompendo com o fazer sem pensar (planejar) e sem sentir (significar), evitando a atividade pela atividade, os rituais repetitivos e estereis, a reprodução de regras, os

programas prescritivos, entre tantas práticas que fazem da escola infantil um cenário tão desolador. (Redin, 2007, p. 36).

Por fim, é essencial o entendimento sobre o papel social da escola, compreendendo-a como um espaço de promoção do desenvolvimento integral das crianças. Conforme Libâneo,

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (Libâneo, 2012, p. 17).

### 2.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na sequência dos aspectos que compõem a educação infantil, esta seção irá apresentar diferentes perspectivas para se pensar e compor um currículo que tem a criança como figura central da proposta pedagógica.

A discussão sobre currículo na educação infantil no contexto brasileiro teve início no final da década de 1970. Esse processo ocorreu em meio ao contexto de redemocratização do País, retomada de movimentos de protesto da sociedade civil e de intervenções de organismos internacionais sobre a educação. Ao passo que a pré-escola se torna objeto de políticas públicas, sua função se torna objeto de debates em relação ao currículo a ser desenvolvido nas instituições (Dantas; Lopes, 2020).

Até a década de 1990, a organização curricular da educação infantil se baseava essencialmente nos eixos de conhecimento. Segundo Lopes e Sobral,

Esse modo de organizar o currículo, ou seja, as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, a partir de “eixos de conhecimento” permanece fortemente nas políticas curriculares da década de 1990, sendo alvo de críticas e debates a partir de estudos que, fundados numa concepção de criança como sujeito que produz cultura, cuja marca essencial é a ludicidade e cujo modo radical de relacionar-se com o mundo é a brincadeira, se propõe a repensar essa lógica considerada “escolarizante” e, em seu lugar, estabelecer novas modalidades organizativas do currículo nessa etapa que tem a brincadeira como centro das interações e das atividades pedagógicas (Lopes; Sobral, 2014, p. 78).

Em 1998, foi publicado o documento que representa um marco na discussão sobre o currículo da educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O objetivo do RCNEI era ser uma referência para que os



municípios e suas instituições elaborassem suas propostas. De forma equivocada, o documento passou a ser um manual de uso diário e caráter descritivo, sendo desconfigurada sua proposta original. Em meio a debates e controvérsias, foi um marco por ser a primeira tentativa de sistematizar componentes necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimento e conteúdos explícitos a serem ensinados na educação infantil (Lazaretti; Arrais, 2018).

O percurso histórico da educação infantil revela que ainda não há consenso em relação à sua finalidade. Dessa forma, também não há clareza de como deve ser um currículo que contemple todas as especificidades dessa etapa. Algumas perspectivas baseadas em lista de atividades, datas comemorativas, temas geradores, projetos e áreas de conhecimento são exemplos que já orientaram e ainda orientam as práticas pedagógicas e a organização curricular nas instituições (Lazaretti; Arrais, 2018).

Segundo Barbosa (2009), o currículo deve se organizar através do diálogo entre toda a comunidade escolar, não devendo se configurar apenas como documento, mas ser referência para todas as interações que ocorrem na escola. Nessa perspectiva, currículo são todas as ações que ocorrem nas instituições educacionais e não apenas as ações referentes ao planejamento de conteúdos de aprendizagem.

Partindo dessa concepção, ainda que o currículo tenha como base as intenções e interações que ocorrem no cotidiano das instituições, o currículo vivido não pode ser totalmente previsto, pois se materializa no tempo da ação, dos acontecimentos e na integração entre docentes, crianças e famílias (Dantas; Lopes, 2020). Segundo Barbosa,

O currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano (Barbosa, 2009, p. 57).

Ao compreender a criança como sujeito de direitos, refletir sobre o currículo na educação infantil demanda pensar na participação ativa das crianças na construção de todas as propostas da escola. Segundo Barbosa,

O currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar

e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de brincar de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando. (Barbosa, 2009, p. 50).

Oliveira (2010) destaca que o desafio que se coloca em relação ao currículo da educação infantil é transcender a prática centrada no professor e no trabalho para que exista uma aproximação real da criança, de modo que ela seja compreendida do seu ponto de vista e não do ponto de vista do adulto. A autora também explicita a importância de conhecer a comunidade atendida e valorizar as culturas plurais que constituem o espaço da escola, bem como as contribuições familiares, reforçando a gestão democrática como elemento imprescindível na elaboração e acompanhamento da proposta curricular.

Outro desafio importante é refletir sobre a interlocução entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nunes, Corsino e Didonet (2011) defendem que deve haver diálogo entre as etapas, e que essa comunicação tem muito a contribuir na consolidação da identidade da educação infantil. Segundo os autores, “a entrada de crianças com 6 anos no ensino fundamental coloca em perspectiva o diálogo maior entre as duas primeiras etapas da educação básica” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 71).

Para Lopes e Sobral (2014), diante do contexto exposto no que se refere ao currículo, à trajetória histórica e legal, a educação infantil ainda busca a formalização de sua identidade nas práticas cotidianas das instituições. As autoras destacam:

Compreendemos que ainda persistem (in)definições relativas a currículo na/para educação infantil, mesmo compreendendo que as orientações normativas não devem comprometer a autonomia das instituições para elaborar seus projetos pedagógicos com a participação da comunidade educativa, consideramos a dificuldade legítima de professores e outros sujeitos da prática em definir o que os bebês (crianças de zero a aproximadamente dezoito meses), bem como as crianças de dezoito meses a aproximadamente três anos e onze meses e as crianças de quatro a cinco anos podem e precisam aprender para se desenvolver de forma integral considerando suas especificidades. (Lopes; Sobral, 2014, p. 98).

Conceber um currículo que pauta a criança como figura central ainda é um processo em construção. Pensar sobre currículo para crianças pequenas exige inserção na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, sendo um currículo voltado para a experiência e não pautado na perspectiva do seu resultado (Barbosa; Richter, 2015).

Tendo em vista que a organização da educação no Brasil, iniciando pela educação infantil como primeira etapa da educação básica, deve ser pautada pela perspectiva inclusiva, é necessário também ponderar que o currículo dessa etapa possa ser pensado e organizado com a finalidade de desenvolvimento integral para todas as crianças.

Considerar um currículo de educação infantil que possa contemplar também as particularidades da educação especial, ainda segue sendo um desafio da primeira etapa da educação básica. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) preconiza que a educação infantil é o primeiro acesso da criança à educação, que possibilita o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento cognitivo e construção do conhecimento. No que se refere à oferta do atendimento educacional especializado no âmbito da educação infantil, a política indica que

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008, p. 10).

A estruturação de escolas inclusivas desde a educação infantil requer a organização de espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, atendimento educacional especializado e de um currículo que seja direcionado para a efetividade do acesso e da permanência de todos os alunos.

## 2.4 PERFIL PROFISSIONAL DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na continuação dos diferentes temas necessários para reflexões sobre as especificidades da educação infantil, esta seção irá abordar a questão da identidade profissional, temática ainda pautada por diversos desafios e debates.

Anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, as duas modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se subordinadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, que ofereciam

atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino. Nessas instituições, exigia-se comumente que as professoras fossem formadas nos cursos de magistério, já existindo, em alguns sistemas, importante percentual de profissionais habilitadas em nível superior. Por outro lado, as creches, que atendiam a faixa etária de zero a seis anos, estavam preponderantemente ligadas a órgãos de bem-estar social. Nessa área, pouco existia a preocupação em relação a um nível mínimo de escolaridade ou de formação prévia para adultos que trabalhassem diretamente com as crianças (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006).

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversos movimentos da sociedade civil que reivindicavam o direito à educação para as crianças pequenas. O aumento dos atendimentos não acompanhou a qualidade, que acabou ficando em segundo plano durante esse período. A extensão se deu principalmente através do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maior parte das vezes operavam em condições insatisfatórias (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006).

A partir da promulgação da CF e posteriormente da LDB, a educação infantil passou definitivamente a ser a primeira etapa da educação básica. Nas últimas duas décadas após a aprovação da LDB, houve mudanças estruturantes relacionadas à obrigatoriedade de ingresso a partir dos 4 anos de idade, financiamento, mudanças curriculares e definição de parâmetros de qualidade. Tais mudanças geraram a ampliação das oportunidades de trabalho e a modificação do perfil das redes municipais, esfera encarregada da atribuição de gerenciamento dessa etapa (Campos, 2018).

A ampliação das possibilidades de trabalho na educação infantil não gerou uma consolidação no perfil profissional das trabalhadoras<sup>1</sup>, nem mesmo uma unificação em relação às propostas de formação para atuar nessa etapa. Até a década dos anos 2000, apesar das mudanças significativas relacionadas ao campo legal, o caráter de trabalho voluntário baseado em noções de “dom”, “vocação”, “instinto de maternidade” e “espontaneidade” permitiram a formação de uma enorme

---

<sup>1</sup> Conforme dados do Censo 2022 divulgado pelo INEP, a grande maioria de profissionais que atuam na educação infantil são mulheres, sendo 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. Por esse motivo, a opção pela marcação de gênero.

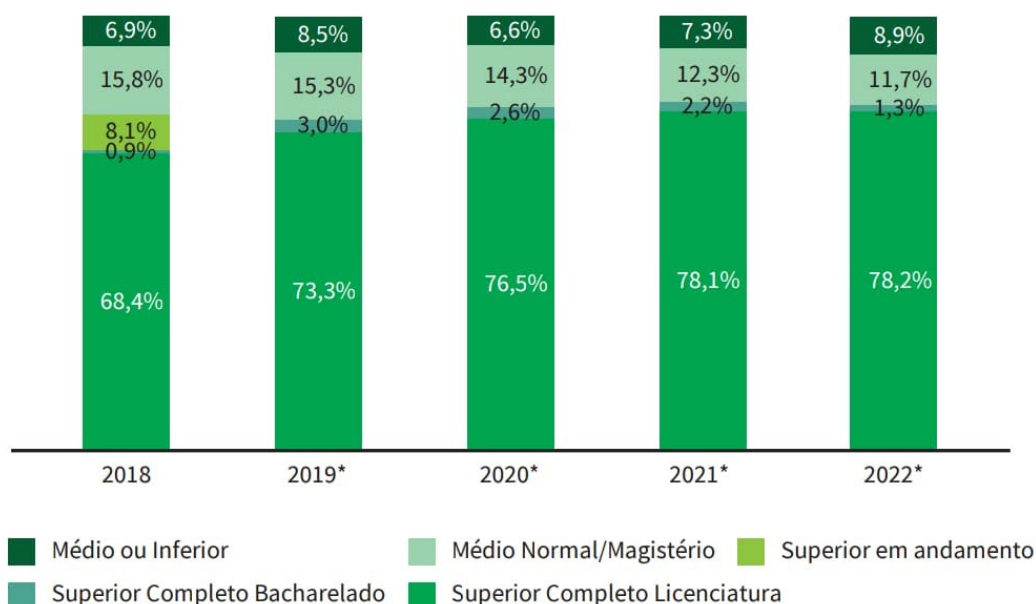
lacuna no debate sobre a formação de profissionais para a educação infantil (Barbosa, 2013a).

Essa brecha desencadeou a constituição de formações que não atendem às necessidades e demandas da primeira infância. Segundo Pimenta,

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Qual professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (Pimenta, 1996, p. 76).

Dados referentes ao ano de 2022 (Gráfico 1) mostram que no Brasil, quando observada a escolaridade das profissionais da educação infantil, 78,2% possuem curso superior completo de licenciatura, 1,3% superior completo de bacharelado, 11,7% curso médio normal/magistério e 8,9% ensino médio ou inferior (INEP, 2023).

Gráfico 1 - Escolaridade dos Docentes Na Educação Infantil - Brasil 2018 - 2022



Fonte: Deed/Inep (2023).

Ainda que a legislação defina o critério da formação básica desde a LDB, quase 30 anos depois, ainda é possível observar que um percentual significativo de profissionais não possui nem mesmo a habilitação necessária mínima em nível médio

normal, o que confirma o grande desafio ainda presente em relação à formação das professoras que atuam na educação infantil.

## 2.5 TERCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Concluindo a explanação sobre os principais tópicos que abrangem a educação infantil no Brasil, esta seção aborda o processo de terceirização e de parceria do poder público com a iniciativa privada no que se refere à oferta da primeira etapa da educação básica no país e na cidade de Porto Alegre.

Em 1995, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal promulgou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Dentre as principais alterações, está o incentivo à formalização das parcerias entre o poder público e a iniciativa privada na promoção dos direitos sociais. A opção ideológica que embasa as ações das reformas contidas no PDRAE decorre do argumento de que o setor privado é um padrão de eficiência a ser seguido pela administração pública (Adrião; Pinheiro, 2012).

As reformas embasadas pela política neoliberal implementadas no Brasil durante as duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso efetivaram o estreitamento de relações entre a administração pública e o setor privado. A partir da Emenda Constitucional nº 19, de 4/6/98 (EC 19/98), foram estabelecidas as chamadas parcerias público-privadas. Essa emenda modificou temas relacionados à estabilidade dos servidores públicos e à gestão pública. Ressalta-se a previsão constitucional do princípio da eficiência, a alteração na criação de entidades paraestatais e a inserção do contrato de gestão no objetivo dessas modificações (Adrião; Bezerra, 2013).

A EC 19/98 configurou um marco em relação à execução de políticas públicas. Segundo Adrião e Bezerra (2013),

A vigência da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, consolidou e ampliou os mecanismos jurídicos que normalizam as estratégias de inserção de instituições do terceiro setor na administração pública, contribuindo para o aumento da privatização de setores não exclusivos do Estado, principalmente aqueles voltados para a oferta de políticas de cunho social. (Adrião; Bezerra, 2013, p. 265).

Em relação à educação, as reformas modificaram os modelos de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conduzindo a uma nova

normatização, baseada na descentralização, flexibilidade e autonomia local. Essas alterações foram o fundamento de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, principalmente as relações entre a União e os municípios (Oliveira, 2009).

O redirecionamento da atuação do poder público no campo educacional impulsionou o fortalecimento de políticas segmentadas e não realizadas sob a perspectiva dos princípios da gestão democrática. Conforme Peroni,

Essas redefinições do papel do Estado restabelecem as fronteiras entre o público e privado, principalmente através das parcerias com o terceiro setor mercantil, que imprime a lógica de mercado na educação pública, e o esvaziamento da democracia. Assim, dentre as consequências das parcerias com o terceiro setor, apontamos que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas, e também a participação e a ideia de democracia como pedagógica para a construção de uma sociedade democrática, acabam cedendo lugar à naturalização do possível, com políticas filantrópicas, realizadas por cidadãos de boa vontade, mas nem sempre construídas sobre bases democráticas (Peroni, 2012, p. 51).

Em nível nacional, tem ocorrido um reforço na lógica de delegar a entidades da sociedade civil a incumbência de ofertar a educação infantil. Em pesquisa sobre a política de conveniamento em municípios grandes (de 100.001 a 500 mil habitantes) do estado de São Paulo, Oliveira e Borghi (2013) apontam que 55,55% dos municípios declararam possuir parceria com a iniciativa privada para a oferta de vagas na educação infantil.

Oliveira e Borghi (2013) também destacam que a observação dos dados desses municípios evidenciou a tendência de uma política consistente de aumento da oferta da educação infantil a partir da rede privada e com incentivo público por meio do atendimento conveniado. Esses convênios ainda ocorrem majoritariamente com instituições sem fins lucrativos, mas já se pode constatar um aumento significativo de parcerias com instituições com fins lucrativos.

Borghi e Bertagna (2016) evidenciam a importância do FUNDEB na consolidação das parcerias com a iniciativa privada, na medida em que permitiu o repasse de verbas públicas a esse segmento. Segundo as autoras,

Considerando o atendimento histórico da educação infantil realizado por instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), implantado no âmbito nacional em 2007, autoriza a contabilização de matrículas e o repasse de recursos públicos para instituições de educação infantil comunitárias,

filantrópicas e confessionais sem finalidades lucrativas. (Borghi; Bertagna, 2016, p. 508).

Bassi (2011), em pesquisa que apresenta resultados de estudo realizado sobre o atendimento e o financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras, indica a disparidade na composição do atendimento e a existência de grande desequilíbrio no financiamento da educação infantil entre as cidades. O autor também pontua a relação entre a forma de contratação que ocorre através da terceirização e a eficiência da gestão na educação infantil. Para o autor,

A herança assistencial das creches, os compromissos políticos locais e as limitações de ordem orçamentário-financeira dos municípios ajudam a entender esse quadro, mas põem em questão a capacidade do poder público de realizar com eficiência a gestão da educação infantil, de modo a buscar a melhora da qualidade do atendimento. Isso porque grande parte dos trabalhadores da educação, o principal fator na busca da qualidade, não tem garantias de permanecer atuando no ensino municipal, nem mesmo em uma única unidade escolar, pois não ingressa no magistério por concurso e muito menos dispõe de planos de carreira e de cargos e salários que lhe assegurem remuneração adequada e estabilidade de trabalho, como requer o serviço público nesse setor. (Bassi, 2011, p. 21).

Seguindo a lógica que reforçou a terceirização da educação infantil em nível nacional, Porto Alegre acompanhou a mesma tendência. A parceria entre o setor público e a iniciativa privada no município de Porto Alegre se efetiva através da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Essa colaboração teve início nos anos 1990 mediante convênio que durou até o ano de 2016. A contar de 2017, essa relação passou a ser regulamentada pelo novo Marco Regulatório das Parcerias (Lei Federal nº 13.019/2014) (Peroni; Susin; Montano, 2022).

Conforme Susin (2005), no município de Porto Alegre, a parceria com as entidades comunitárias foi uma das formas de ampliação da oferta de vagas na educação infantil. Segundo a autora,

Em Porto Alegre, a parceria para financiar parte do atendimento em educação infantil prestado pelas creches comunitárias data de 1993 e reúne poder público - Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação - e sociedade civil/movimento social comunitário - mantenedoras das creches que anteriormente recebiam subsídios da Lei Brasileira de Assistência - LBA. Extinguida a LBA em 1991/1992, estas instituições buscam o poder público municipal enquanto provedor de sua subsistência. Assim surge a parceria com as primeiras quarenta creches comunitárias para o atendimento da educação infantil no Município. (Susin, 2005, p. 20-21).



Até 2016, os convênios eram estabelecidos por intermédio do Orçamento Participativo (OP), espaço de participação popular no qual era definida a forma de utilização dos recursos municipais. Com a vigência do Marco Regulatório, foi exarado o Decreto Municipal nº 19.775/2017, que estabeleceu as regras para a aplicação da Lei nº 13.019/2014. Através desse embasamento legal, as parcerias entre as entidades privadas sem fins lucrativos e a administração pública passaram a ser celebradas pelo Termo de Colaboração (Peroni; Susin; Montano, 2022).

Montano (2018) destaca a mudança que o Decreto Municipal nº 19.775/2017 estipula em relação à prerrogativa de implantação da parceria. A partir de 2017, a comissão de seleção definida pelo Prefeito ou Secretário é que julga as propostas de convênio com a administração pública e não mais o Orçamento Participativo. Essa alteração agrava a precariedade do processo democrático, suprimindo a construção coletiva da política.

Montano (2018) também aponta que a parceria da administração pública que ocorreu com a iniciativa privada no município intensificou a fragilização da oferta da educação infantil com requisitos mínimos de qualidade. Conforme a autora,

Entendemos que a lógica gerencialista da eficiência (de restrição dos custos) estabelecida na relação da parceria com as entidades privadas sem fins lucrativos tem sérias implicações no atendimento da educação infantil no município de Porto Alegre, na medida em que direitos universais não são assegurados. Além do mais, não há a garantia da qualidade social da oferta do serviço, com a observância de condições como: proporção de crianças nos grupos, conforme a faixa etária; profissionais da educação dignamente remunerados e com planos de carreira; instalações; infraestrutura e equipamentos adequados. (Montano, 2018, p. 200).

A partir do contexto apresentado, é possível constatar que o processo de terceirização da educação infantil no Brasil e em Porto Alegre conduziu a oferta em sentido divergente ao que foi previsto na CF, na LDB, no ECA e demais legislações que fundamentam os princípios que devem reger a educação infantil.

## 2.6 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Na sequência dos aspectos relacionados à educação infantil, esta seção irá oferecer um breve histórico da educação especial no Brasil e as perspectivas atuais sobre o atendimento ao público-alvo dessa modalidade de ensino.

A criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje chamado de Instituto Benjamin Constant) em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje denominado Instituto

Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, marcam os fundamentos da história da educação especial no Brasil. A constituição desses dois institutos significou uma forte conquista que deu início à conscientização e discussão sobre a educação para pessoas deficientes (Miranda, 2008).

No ano de 1929 chegou ao Brasil a psicóloga russa Helena Antipoff. Em meio a várias reformas na educação brasileira, Antipoff foi encarregada da criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. A psicóloga instituiu em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atendimentos aos deficientes. Também teve intensa contribuição no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (Miranda, 2008).

Entre o final do século XIX e meados do século XX foram criadas escolas e/ou classes especiais dentro das escolas públicas com o objetivo de disponibilizar uma educação em separado às pessoas com deficiência. Após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, ocorreu a propagação dessas classes por todo o país com o objetivo de cumprir as metas de integração, normalização e interiorização do referido órgão. Nos anos posteriores (final dos anos 1970 até os anos 1990), esses espaços foram foco de diversos questionamentos, sendo considerados espaços de segregação, tendo em vista que muitos alunos que não obtinham sucesso escolar permaneciam matriculados por longos anos. Tal fato culminou com o fechamento da grande maioria dos espaços públicos de atendimento escolar aos alunos com deficiência a partir da década de 1990 (Kassar, 2012).

Em 1961, a LDB (Lei nº 4.024/61) (Brasil, 1961) afirmou o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, estabeleceu em seu artigo 9º a seguinte redação:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, p. 3).

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil possuía 16 instituições no país. A APAE também contava com 16 instituições em 1962, época em que foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). Durante esse período, ocorreu um forte crescimento das instituições privadas de caráter assistencial, sem fins lucrativos,

eximindo, assim, o governo de cumprir a obrigatoriedade de realizar os atendimentos aos deficientes na rede pública de ensino (Miranda, 2008).

A educação especial seguiu um percurso baseado em um paradigma clínico-médico, no qual o aluno era considerado de acordo com o grau de sua deficiência e de quais limitações o faziam necessitar de ajuda especial. A partir dessa abordagem, a educação especial era considerada um apêndice do sistema regular, sendo destinada aos indivíduos que possuíam limitações específicas e que, por conta dessas limitações, não iriam se favorecer através das situações regulares de ensino (Mazotta, 2003).

A mudança de paradigma em relação aos atendimentos das pessoas com deficiência, que teve início na década de 1990, culminou com as políticas implantadas a partir da primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003. Segundo Kassir,

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências. (Kassar, 2012, p. 841).

Esses programas e ações formaram ações combinadas que alcançaram diferentes regiões do país. Tais ações deram embasamento à política de matrículas de crianças com deficiências em massa nas escolas regulares, propagando a concepção de que qualquer atendimento educacional que tenha caráter substitutivo à escola comum se traduz em conduta discriminatória, estando em desacordo com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Kassar, 2012).

A partir dessa nova perspectiva, o conceito de inclusão passa a embasar a educação especial no país, assumindo o lugar do conceito de integração. Enquanto a integração assume um sentido de que é a pessoa quem precisa se adequar à escola, a inclusão considera o aluno por outro viés. O aluno é reconhecido em sua existência, que é constituída por diversas diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais, entre outras), indicando a necessidade de mudança e adequação do sistema

educacional de forma a estar preparado para atender a todos nas suas singularidades (Miranda, 2008).

Em 2008, é lançado o documento que constitui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, concepção que atualmente embasa a política da educação especial no país. Conforme o documento,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14).

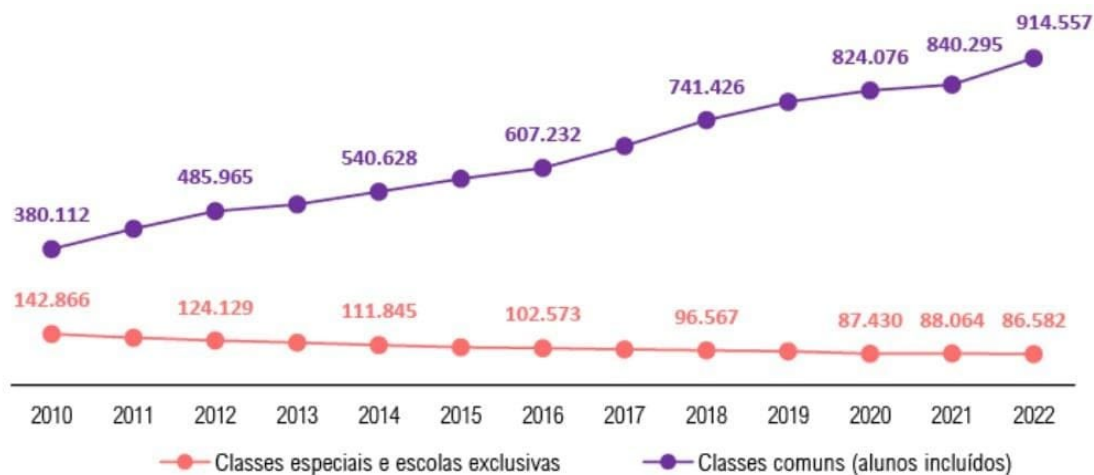
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para consolidar o processo de matrículas em massa dos alunos com deficiência nas escolas regulares, conforme demonstram os Gráficos 2 e 3 da educação infantil e do ensino fundamental.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022



Fonte: Inep (2022).

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022



Fonte: Inep (2022).

Após a PNEEPEI, no ano de 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui vigência de 10 anos. Em sua Meta 4, aborda o tema da inclusão:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022) detalha dados que comprovam o não cumprimento da Meta 4. Conforme o documento, em 2021, 93,5% das matrículas de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD<sup>2</sup> e altas habilidades ou superdotação ocorreram em classes comuns. Porém, em relação ao AEE, no ano de 2021, 44% das matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação em classes comuns estavam sem atendimento educacional especializado.

<sup>2</sup> Conforme disposto na Resolução nº 04/2009, considera-se público-alvo do AEE alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), sendo aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com diagnóstico de TEA.

Ainda que os números demonstrem avanços em relação à quantidade de crianças matriculadas nas escolas regulares, persistem muitos limites que perpassam o processo de garantia da oferta da educação especial com qualidade. Conforme Kassir,

Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões - de fato - da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos. (Kassar, 2008, p. 844).

O cenário atual da educação especial no Brasil demanda uma política que, para além da inclusão de todos os alunos, possa avançar no sentido da garantia da educação de qualidade, na permanência desses alunos, na formação de professores e na defesa dos direitos previstos em todas as legislações que amparam o público-alvo da educação especial em nosso país.

## 2.7 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: DEFINIÇÃO, PREVALÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner em 1943 e por Hans Asperger em 1944. Ambos produziram estudos sistemáticos dos casos que conduziam embasados em suposições teóricas para essa síndrome que até então era desconhecida. Kanner observou nas crianças que atendia uma inabilidade em estabelecer relações interpessoais desde o início da vida. Outra característica constatada foi o atraso na aprendizagem da fala e de seu uso não comunicativo, além de dificuldades na atividade motora global e fixação pela rotina (Bosa, 2000).

As descrições de Asperger foram mais variadas que as de Kanner. Asperger apresentou características que não haviam sido levantadas, além de expor casos que envolviam comprometimento orgânico. Destacou o aspecto que verificou nas crianças em relação à dificuldade de fixar o olhar em situações sociais e destacou as peculiaridades dos gestos desprovidos de significado e marcados por estereotípias. Também ressaltou a forma ingênua e inadequada de se aproximarem de outras pessoas e notou dificuldade das famílias em perceber tais comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança (Bosa, 2000).

Kanner e Asperger pontuaram em seus estudos a qualidade do comportamento social como um marcador importante no diagnóstico. Conforme Bosa,

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco. (Bosa, 2000, p. 26).

No final da década de 1960, o quadro apresentado por Kanner já era largamente disseminado entre os profissionais, no entanto se tornou visível que havia grupos de crianças que, embora apresentassem características semelhantes às descritas por ele, não correspondiam exatamente às suas descrições. As discussões aumentaram principalmente no que se refere à questão da relação entre autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento como a deficiência mental e os problemas de linguagem e comunicação (Bosa, 2000).

A partir da década de 1970, iniciou-se um processo de polarização no que se refere às causas do autismo: causalidade parental ou fatores biológicos. As disputas sobre a definição foram retratadas na história dos dois sistemas de classificação de transtornos mentais e do comportamento: a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID), publicado pela Organização Mundial da Saúde, e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) (Bosa, 2000).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5), publicado em 2014 pela APA, fornece critérios de diagnóstico para todos os transtornos psiquiátricos. Conforme o manual,

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social e recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (APA, 2014, p. 53).

O DSM - 5 também detalha os níveis que compõem o transtorno do espectro autista (TEA), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro do autismo

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Adaptado de APA (2014, p. 52).

Em relação à prevalência do TEA, o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), principal referência em relação a pesquisas sobre o tema, divulga dados desde o ano de 2004. As pesquisas são divulgadas a cada dois anos e se baseiam em dados coletados quatro anos antes da publicação. Conforme os dados apresentados, a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente nos últimos anos. Em 2004, primeiro ano de divulgação, o número apresentado pelo CDC foi de 1 a cada 166. Em 2012, esse número foi de 1 a cada 88. Em 2018, passou para 1 a cada 59. Em 2020, a prevalência anunciada foi de 1 a cada 54. O mais recente dado comunicado pelo CDC em março de 2023 foi de que



uma a cada 36 crianças de 8 anos foi identificada com TEA nos EUA no ano de 2020 (CDC, 2023).

Após a descrição do TEA na perspectiva histórica e atual, faz-se necessário abordar o tema a partir do contexto educacional. As políticas de educação baseadas na perspectiva da educação inclusiva têm levado a uma reconfiguração dos sistemas de ensino para a inclusão das crianças com TEA nas escolas. Considerando que a perspectiva da educação inclusiva é anunciada como democrática, universalizante, “para todos”, é essencial fazer o debate sobre as práticas pedagógicas presentes nos processos de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (Carneiro, 2015).

Uma das estratégias prioritárias das escolas para efetivar práticas pedagógicas inclusivas de alunos com deficiência é a contratação de profissional que auxilie o professor no cotidiano escolar. A partir disso, é importante frisar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva prevê o recrutamento de monitores ou cuidadores, mas não refere de forma expressa atribuições pedagógicas a esses profissionais. Dessa forma, o professor é o responsável pela atuação pedagógica no trabalho com todos os alunos (Carneiro, 2015).

Camargo e Bosa (2009) apontam a relevância da relação com a diferença na escola para todas as crianças. Segundo as autoras,

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (Camargo; Bosa, 2009, p. 68).

Nunes e Rodrigues (2014) destacam a importância dos programas de intervenção precoce. Segundo as autoras, “a intervenção precoce é conceituada como um sistema coordenado de serviços com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade” (Nunes; Rodrigues, 2014, p. 3). Nesse contexto, a educação infantil pode representar um espaço favorável às ações de intervenção psicoeducacional, em decorrência do tempo de permanência que as crianças da educação infantil permanecem na escola, que costuma variar de 20 a 35 horas semanais.

Os programas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) surgiram nos Estados Unidos na década de 1960 baseados no aperfeiçoamento dos programas de educação especial. No Brasil, os programas de IPI alcançaram popularidade nas décadas de 1970 e 1980, inicialmente vinculados a hospitais, serviços de saúde e instituições especializadas. Eram dirigidos às deficiências das crianças e tinham como finalidade a prevenção de deficiências secundárias e o restabelecimento dos indivíduos em processo de desenvolvimento (Nunes; Rodrigues, 2014).

Em relação às abordagens teóricas, os programas de IPI para a comunidade TEA se ancoram em dois paradigmas distintos: desenvolvimentista e comportamental. O primeiro tem como traço central compreender as especificidades e diferenças do desenvolvimento da criança com TEA a partir do desenvolvimento de uma criança típica sem perspectiva determinista. O objetivo é auxiliar a criança no estabelecimento de interações afetivas, devendo ocorrer em ambientes naturais, abrangendo familiares, professores e demais pessoas próximas. Já os modelos baseados no padrão comportamental têm como eixo as teorias de Watson e Skinner. O processo de intervenção tem como fundamento reconhecer as relações funcionais que ocorrem entre os eventos ambientais antecessores e as respostas do organismo. Diferente do padrão desenvolvimentista, as intervenções ocorrem em ambientes mais estruturados (Nunes; Rodrigues, 2014).

Nunes e Rodrigues (2014) destacam que os programas de IPI e da educação infantil possuem os mesmos fins. Dessa forma, ressaltam a relevância de criação de programas específicos ao público das creches. Segundo as autoras,

A literatura sugere que as práticas interventivas para populações com autismo são mais efetivas se forem de caráter intensivo (entre 25-40 horas semanais) e implementadas em situações naturais durante o período da primeira infância. Nesse contexto, a creche mostra-se um local adequado para o desenvolvimento de programas de intervenção precoce, pois, além de acomodar crianças na mais tenra idade, oferta atendimento intensivo com período de duração de 4 - 7 horas diárias. (Nunes; Rodrigues, 2014, p. 9).

Costa, Zanata e Capellini (2018) ressaltam que cada indivíduo possui dificuldades distintas dentro do espectro. Dessa forma, cabe ao professor adaptar a prática pedagógica de forma a contemplar as necessidades de cada um e estimular suas competências. As autoras sugerem estratégias como: previsibilidade com a rotina, organização do espaço e comunicação alternativa. Além disso, apontam para

a importância da capacitação de toda a equipe da escola e para a necessidade de elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Para Oliveira, Silva e Zilly (2022), a composição do PEI deve fundamentar-se nas observações, na aferição das habilidades e nas informações obtidas por professores, pessoas da família e profissionais da equipe multidisciplinar. Todos esses subsídios irão possibilitar a organização do planejamento educacional de acordo com o nível de desenvolvimento, idade e habilidades do aluno. Segundo as autoras,

[...] o PEI para crianças com TEA deve ser elaborado de forma ampla, com a participação de pais, professores da sala regular, da sala de atendimento especializado, coordenação pedagógica, terapeutas, ou seja, todos os envolvidos no contexto da criança. (Oliveira; Silva; Zilly, 2022, p. 46).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, necessita de investimentos e valorização para que seja possível a realização de práticas efetivamente inclusivas. Costa, Zanata e Capellini (2018) salientam:

A escola inclusiva na Educação Infantil vai além de práticas sociais que tentem incluir a participação das crianças nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também do compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, com formação inicial e continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades das crianças sejam atendidas, em âmbito de inserção participação, desenvolvimento e aprendizagem. (Costa; Zanatta; Capellini, 2018, p. 308).

Diante do contexto apresentado, muitas são as possibilidades e estratégias para práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com TEA. Fazem-se necessários investimentos e políticas públicas consistentes para assistir as escolas que realmente atuem na perspectiva inclusiva e que estejam em consonância com as diretrizes previstas na legislação educacional.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) foi criada em 1955 através da Lei nº 1.413/55, durante a gestão do prefeito Leonel de Moura Brizola. A primeira denominação foi Departamento de Assistência e Instrução (DAI), que tinha a finalidade de atender a saúde da população, orientar e promover atividades recreativas, culturais e turísticas, além de ministrar gratuitamente o ensino secundário. Em 1956, através da Lei nº 1.621/56, passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação e Assistência (SMEA). Em 4 de fevereiro de 1988, através da Lei nº 6.099/88, passou a se denominar Secretaria Municipal de Educação.<sup>3</sup>

A oferta da educação infantil em Porto Alegre teve início na década de 1920 com o atendimento sendo realizado por monitores da Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social (SMSSS), os quais produziam atividades de recreação nas praças da cidade. Em 1940, surgem os primeiros Jardins de Infância, localizados em praças. Em 1980, foram criadas nove creches municipais pela SMSSS (Susin, 2005).

Em 1991, é criado o Programa Municipal de Educação Infantil (PMEI), do qual fazem parte todas as creches, Centros Infantis Municipais e órgãos técnicos e administrativos responsáveis pela coordenação, orientação e supervisão das unidades de educação infantil. Toda a composição do PMEI passou a fazer parte da estrutura da SMED, consolidando a passagem da oferta da educação infantil da assistência social para a educação. Dessa forma, Porto Alegre promoveu esse processo de forma antecipada à exigência que ocorreria na LDB em 1996 (Susin, 2005).

A partir de 1993, surgiram os convênios entre o poder público e as entidades sem fins lucrativos, que foram firmados através do instrumento intitulado como “Termo de Convênio”. Como não havia ordenamento jurídico próprio que regulamentasse essa parceria, esses convênios eram regidos pela Lei nº 8.666/93, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública (Montano, 2018).

Conforme Susin (2009), o processo de firmar convênios com a sociedade civil foi uma das formas de o poder público expandir a oferta dessa etapa no município. Segundo a autora,

---

<sup>3</sup> Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=518](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518)

Em Porto Alegre, a parceria para financiar parte do atendimento em educação infantil prestado pelas creches comunitárias data de 1993 e reúne poder público - Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação - e sociedade civil / movimento social comunitário - mantenedoras das creches que anteriormente recebiam subsídios da Legião Brasileira de Assistência - LBA. Extinguida a LBA em 1991/1992, estas instituições buscam o poder público municipal enquanto provedor de sua subsistência. Assim surge a parceria com as primeiras quarenta creches comunitárias para o atendimento da educação infantil no Município. (Susin, 2009, p. 20-21).

Através da Lei nº 8.198/98, que cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, a SMED passa a se tornar um dos órgãos integrantes do sistema e tem suas atribuições definidas em lei, conforme a seguinte redação:

Art. 8º - À Secretaria Municipal de Educação incumbe organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades do Poder Público ligados à educação, velando pela observância da legislação respectiva, das deliberações do Congresso Municipal de Educação e pelo cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação, nas instituições que integram a Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único - Incumbe ainda à Secretaria Municipal de Educação, orientar e fiscalizar as atividades das Instituições Privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino. (Porto Alegre, 1998).

A Lei nº 13.218/22, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, define suas competências e organização e revoga a Lei nº 8.198/98, estabelecendo nova redação em relação às atribuições da SMED. A principal mudança em relação ao texto anterior consiste no poder da Secretaria, através de ato do titular da pasta, em homologar as deliberações aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, a SMED passa a ter a prerrogativa de ter a decisão final, mesmo que os temas tenham sido aprovados pela maioria dos conselheiros.

O Decreto nº 21.326/22, que consolida a estrutura organizacional da SMED, define e especifica todos os setores e escolas que compõem a secretaria. O referido decreto estabelece estruturas próprias para atenderem às demandas da educação infantil municipal. Conforme o Decreto,

Art. 7º A Coordenação de Gestão Pedagógica (CGP) será composta pelas seguintes estruturas de trabalho:

I - Unidade de Educação Infantil (UEI):

a) Equipe de Escolas Próprias (EEP);

b) Equipe de Escolas Comunitárias (EEC). (Porto Alegre, 2022).

A Secretaria administra, em 2023, quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental Especiais (EMEEF), 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 42 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 215 escolas conveniadas de educação infantil e 312 escolas privadas de educação infantil. Conta

com o seguinte quantitativo de profissionais que atuam diretamente com os alunos em seu quadro funcional (Quadro 2).

Quadro 2 - Quantitativo de profissionais da educação da SMED/POA

<b>Cargo</b>	<b>EMEEF</b>	<b>EMEF</b>	<b>EMEI</b>
Estagiário	2	53	68
Monitor	17	137	427
Professor	161	3.058	570

Fonte: SIE/RH (2023).

Em relação ao quantitativo de alunos, o Quadro 3 apresenta que as escolas conveniadas atendem o maior número de crianças matriculadas na educação infantil municipal. O número de crianças atendidas da rede conveniada é mais de quatro vezes maior do que o número de crianças atendidas nas escolas de educação infantil da rede própria. Ainda assim, as escolas da rede conveniada concentram apenas pouco mais que o dobro de crianças com diagnóstico de TEA em relação à rede própria. É importante salientar que o número de alunos com diagnóstico de TEA está englobado no número total de alunos de inclusão.

Quadro 3 - Quantitativo de alunos rede própria e comunitária da SMED e número de alunos com diagnóstico de TEA

<b>Tipologia</b>	<b>Número total de alunos</b>	<b>Número de alunos de inclusão</b>	<b>Número de alunos com diagnóstico de TEA</b>
<b>EMEEF</b>	484	484	187
<b>EMEF</b>	42.833	2.857	677
<b>EMEI</b>	4.581	225	124
<b>Conveniadas</b>	20.322	437	287

Fonte: Inep (2023).

Apesar das tentativas realizadas em ter acesso ao número de profissionais contratados pelas escolas comunitárias, não foi possível a obtenção desses dados,

tendo em vista que a SMED não dispõe dessa informação de forma estruturada, mesmo os profissionais tendo sua remuneração feita por verbas públicas.

Conforme o Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre,

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) concebe a Escola de Educação Infantil como um local de encontro e de aprendizagens entre as crianças e das crianças com os adultos, em parceria com as famílias, em um ambiente que acolhe, cuida e contribui para o desenvolvimento infantil. (Porto Alegre, 2016).

Em relação à educação especial, segundo o Documento Orientador da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Porto Alegre (Porto Alegre, 2020), a rede conta com dois serviços destinados ao público da educação infantil: Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Ambos foram criados na década de 1990 na EMEEF Tristão Sucupira Vianna e a seguir na EMEEF Lygia Morrone Averbuck. O objetivo era atender a alta demanda de crianças de 0 a 6 anos com atrasos no desenvolvimento, deficiências, sequelas neurológicas e/ou vivendo situações de risco para saúde mental. Conforme o documento, os serviços possuem os seguintes objetivos:

Organizar o Atendimento Educacional Especializado das crianças cuja avaliação culminou numa proposição de atendimento específico, tendo como base o brincar e as interações;  
assessorar os processos inclusivos nas escolas infantis onde as crianças atendidas e acompanhadas estão matriculadas. (Porto Alegre, 2020).

As profissionais que atuam nessas instituições possuem as seguintes atribuições:

elaborar, executar e reformular um Plano de Desenvolvimento Individual embasado nos marcos do desenvolvimento infantil, de cada uma das crianças atendidas anualmente;  
realizar contato e participar de interconsultas com os profissionais da saúde, assistência social e outras atividades em que as crianças atendidas e acompanhadas realizem com o intuito de planejar um trabalho integrado;  
orientar as equipes das escolas infantis (coordenação pedagógica, professora, educadora, monitora e estagiário de apoio à inclusão) que atuam com as crianças atendidas ou acompanhadas pelo serviço da EP e PI;  
analisar e emitir parecer nas situações de crianças atendidas e acompanhadas pela EP e PI com indicação de frequência adaptada e afastamento temporário;  
manter atualizado e arquivado fisicamente os documentos, avaliações e registros das crianças atendidas ou já atendidas e avaliadas;  
investigar perfil de crianças indicadas pelas equipes das escolas infantis com possível atraso no desenvolvimento, efetivando quando necessário o cadastro destes aos serviços de EP/ PI;

planejar e produzir recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas das crianças atendidas;

articular em conjunto com o Serviço de Orientação Escolar os encaminhamentos necessários para a área da saúde, assistência social e órgãos de proteção da infância. (Porto Alegre, 2020).

Articulando os objetivos dos serviços de EP e PI com as atribuições das professoras, é possível visualizar que essas profissionais acabam sendo as únicas referências do AEE dentro do contexto da educação infantil municipal. Como a prefeitura não possui escolas infantis de educação especial, e as escolas da rede própria e conveniada não dispõem de assistência dentro das próprias escolas, os atendimentos e a assessoria das profissionais da EP e PI junto às escolas acompanhando as crianças que são público-alvo da educação especial, bem como outras que possuam atrasos do desenvolvimento, compõem a base dos serviços.

Desde 1992, o serviço de EP também dispõe de uma professora no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas, a fim de realizar um trabalho com o objetivo de identificar, intervir e conduzir bebês para atendimentos específicos. Em 2003 foram criados os serviços de EP e PI visual (para crianças cegas ou com baixa visão) e em 2008 para crianças surdas ou com perda auditiva. Ambos os serviços são oferecidos na EMEF de surdos bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre, 2020).

Tendo como essência o caráter preventivo, os serviços de EP e PI não são destinados apenas às crianças que são público-alvo da educação especial, não sendo critério de ingresso a matrícula nas escolas da rede. Os dois serviços recebem crianças que ainda não frequentam a educação infantil, mas que possuem algum atraso no desenvolvimento, ainda que não identificado por laudo médico. Para ingressar nos serviços, há duas formas: busca direta da família na escola referência da sua região de moradia ou encaminhamento das professoras de EP e PI a partir de solicitação apresentada pela escola. Para atendimentos das demandas de crianças cegas ou surdas, o atendimento é realizado apenas na EMEF Salomão Watnick (Porto Alegre, 2020).

Ao realizar o cadastro, será observado se a criança já realiza algum tipo de atendimento bem como se já havia sido feito algum encaminhamento. Na hipótese de que sejam crianças que ainda não frequentam a escola, sendo caso de idade escolar obrigatória, haverá encaminhamento à Unidade de Gestão de Vagas da SMED para que ocorra a busca de vaga. Sendo criança de 0 a 3 anos, é sugerido que a família faça matrícula na educação infantil. As crianças são chamadas por ordem de cadastro



e os atendimentos ocorrem semanalmente em salas específicas das escolas especiais, tendo a duração de 45 minutos cada (Porto Alegre, 2020).

Na perspectiva do direito das crianças e do dever do poder público de promover espaços e processos que estejam em consonância com as diretrizes da educação especial, a parceria com as escolas de educação infantil das redes própria e comunitária constitui-se como um dos pilares dos serviços de EP e PI. Dessa forma, uma das atribuições das professoras é assessorar as EMEIS e as escolas comunitárias no intuito de promover espaços de interlocução, propor intervenções com as crianças atendidas e seus colegas e realizar entrevistas, reuniões e encaminhamentos com os pais (Porto Alegre, 2020).

É importante salientar que, conforme o documento Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) - Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil - Atendimento Educacional Especializado na Infância (SMED, 2020):

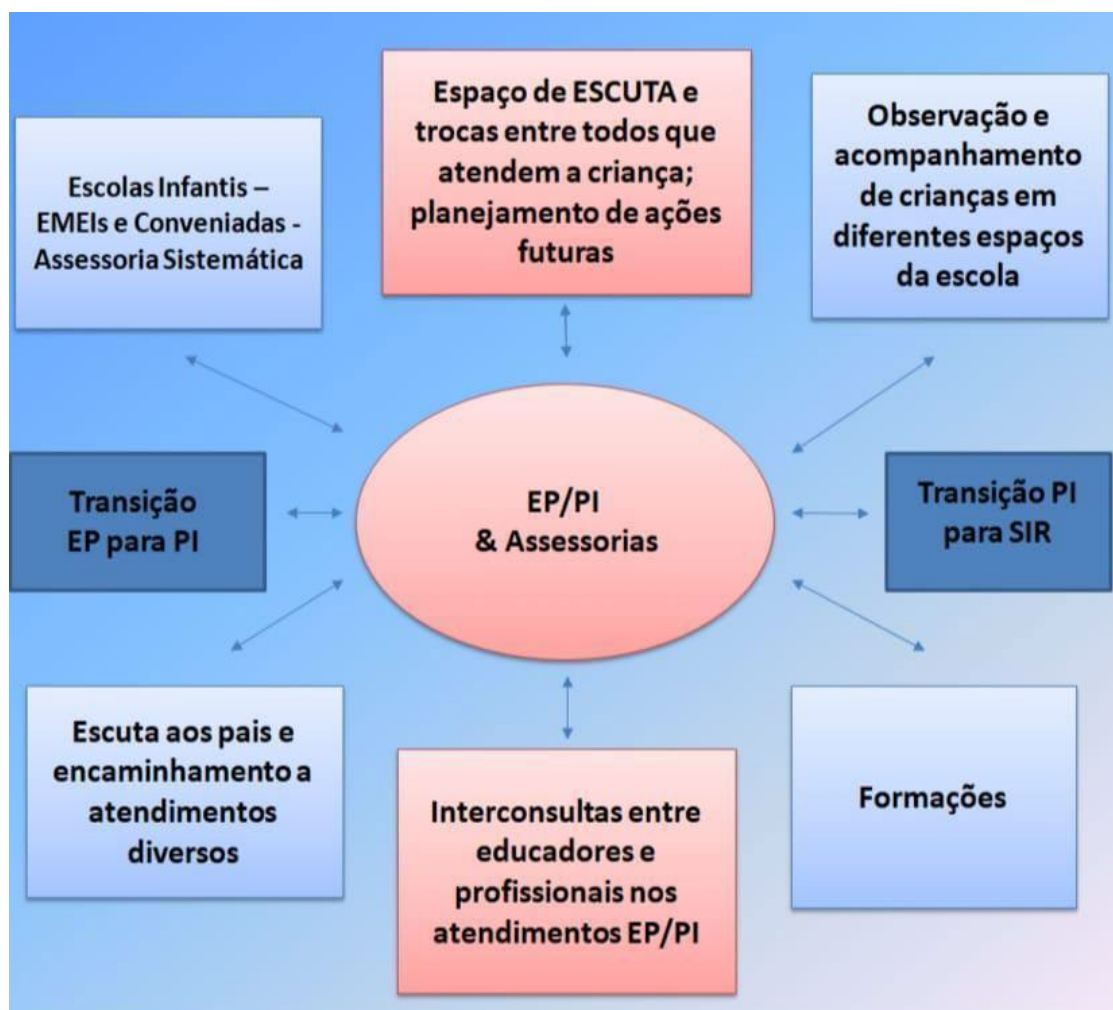
É fundamental que a EP e a PI não sejam consideradas apenas como Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, oferecido somente aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas instituições de educação infantil: municipais ou conveniadas. Este serviço também acolhe crianças da comunidade que ainda não frequentam escola infantil, bem como crianças matriculadas em escolas infantis que possuem atraso de acordo com os marcos do desenvolvimento infantil. Assim, não se faz necessário um diagnóstico para que o bebê ou pequena criança sejam atendidas/acompanhadas.

Esse documento também expressa as diversas frentes do trabalho realizado pelas profissionais de EP e PI, como as assessorias junto às escolas de educação infantil, o atendimento aos pais e a transição para a Sala de Integração e Recursos (SIR)<sup>4</sup>, dentre outros, conforme Figura 1.

---

<sup>4</sup> Conforme o Documento Orientador da Educação Especial, a SIR/AEE da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre configura-se como um Atendimento Educacional Especializado (AEE), na forma complementar e suplementar, que apresenta um conjunto de serviços e recursos especializados com o propósito de assegurar aos estudantes público-alvo da Educação Especial o acesso ao processo de escolarização em igualdade de condições e oportunidades.

Figura 1 - Composição dos serviços de EP/PI da RME/POA



Fonte: Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) - Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil - Atendimento Educacional Especializado na Infância (SMED,2020).

Através da Resolução 013/2013 do CME/POA, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, foram regulamentados os serviços de EP e PI na rede municipal de Porto Alegre. De acordo com a Resolução,

Art. 12 O AEE na educação infantil será garantido a todas as crianças de zero a seis anos matriculadas nas escolas públicas municipais e conveniadas, sendo ofertado na forma de atendimento complementar e suplementar, por meio de serviços especializados.

Parágrafo Único - Os Serviços de que trata o caput do artigo são a Educação Precoce - EP, a Psicopedagogia Inicial - PI, a Educação Visual Precoce, a Sala de Integração e Recursos - SIR para crianças com altas habilidades/superdotação, a EP e PI para crianças surdas, todos em espaços apropriados para esta faixa etária. (CME, 2013, p. 4).

Conforme planilhas obtidas junto à assessoria da Educação Especial, as quatro escolas de educação especial atendem alunos com laudo de TEA, de acordo com os números do Quadro 4:

Quadro 4 - Quantitativo de alunos com diagnóstico de TEA atendidos nos serviços de EP e PI no ano de 2023

<b>Escolas de Educação Especial</b>	<b>EMEEF Lucena Borges</b>	<b>EMEEF Elyseu Paglioli</b>	<b>EMEEF Tristão Sucupira Vianna</b>	<b>EMEEF Lygia Averbuck</b>
<b>Número de alunos com diagnóstico de TEA atendidos na EP</b>	0	7	0	0
<b>Número de alunos com diagnóstico de TEA atendidos na PI</b>	41	19	0	20

Fonte: Assessoria da Educação Especial SMED (2023).<sup>5</sup>

Dentre os alunos com laudo de TEA atendidos pelos dois serviços, há crianças sem vinculação com escolas regulares e crianças matriculadas em escolas da rede própria, comunitária e privada. Os quantitativos são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Vinculação das crianças com laudo de TEA atendidas nos serviços de EP e PI no ano de 2023

<b>Escolas de Educação Especial</b>	<b>EMEEF Lucena Borges</b>	<b>EMEEF Elyseu Paglioli</b>	<b>EMEEF Tristão Sucupira Vianna</b>	<b>EMEEF Lygia Averbuck</b>
<b>Número de crianças que não frequentam a</b>	2	2	1	0

<sup>5</sup> A assessoria da Educação Especial da SMED forneceu as planilhas de atendimento das professoras de EP e PI das quatro escolas de educação especial. A partir da análise dessas planilhas, é que foram montados os Quadros 4 e 5 com os respectivos quantitativos.

<b>escola</b>				
<b>Número de crianças que frequentam escolas privadas</b>	2	1	3	0
<b>Número de crianças que frequentam EMEIS e Jardins de Praça</b>	16	5	5	6
<b>Número de crianças que frequentam escolas comunitárias</b>	21	18	20	14

Fonte: Assessoria da Educação Especial SMED (2023).

Dentre as atribuições das professoras de EP e PI, a assessoria das escolas conveniadas e da rede própria consiste em ser a profissional referência da escola para os assuntos relacionados à inclusão. Dessa forma, há também a categoria de alunos acompanhados nas planilhas.

Destaca-se que a SMED não dispõe desses dados de forma ordenada. Cada professora utiliza uma planilha própria, que é organizada de forma individualizada. Nessas planilhas constam basicamente as seguintes informações: nome da criança, idade, escola, CID ou processo para sua obtenção e observações relacionadas ao serviço e à criança. Dessa forma, para a organização dos dados, foi realizada uma sistematização das planilhas, sendo necessário computar individualmente as crianças com diagnóstico de TEA.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo aborda quais foram os percursos metodológicos da pesquisa. Na primeira seção, justifica-se a escolha do paradigma de pesquisa qualitativa. Na sequência, é abordado o método de pesquisa escolhido, seguido pela coleta de dados. Os cuidados éticos adotados na investigação são abordados na seção de coleta de dados. Em seguida, explica-se como foi realizada a análise dos dados, finalizando-se o capítulo com a caracterização da proposta de intervenção.

### 4.1 PARADIGMA DE PESQUISA

O presente estudo se constrói a partir do paradigma qualitativo de pesquisa. A escolha por essa perspectiva se deu pela possibilidade de aproximação com o ambiente e o objeto de pesquisa, com a intenção de obter subsídios para compreender o contexto pesquisado. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, abordando a complexidade das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser apresentados através de variáveis quantitativas.

A fim de compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças autistas de 0 a 6 anos bem como quais são e como se organizam os serviços oferecidos a essas crianças, a pesquisa se estrutura através do paradigma qualitativo, analisando as diferentes percepções de agentes que fazem parte do cenário estudado. Seguindo esse paradigma, busca-se apreender a individualidade e a realidade do contexto e dos sujeitos inseridos, “visando captar aquilo que é mais significativo segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado” (Saccol, 2012, p. 36).

Segundo Creswell (2010), na pesquisa qualitativa os dados são coletados no mesmo local em que os participantes experienciam o problema da pesquisa. Dessa forma, é possível analisar como os sujeitos percebem o contexto pesquisado. Através das informações coletadas, por meio de diferentes fontes, foi possível conhecer e analisar as diferentes interpretações sobre a conjuntura de atendimento de parte da educação especial no sistema municipal de ensino de Porto Alegre.

## 4.2 MÉTODO DE PESQUISA

Em relação ao método, a pesquisa se constitui como um estudo de caso, por analisar especificamente a gestão das práticas de inclusão das escolas de educação infantil pertencentes à rede municipal de ensino de Porto Alegre. De acordo com Yin,

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (Yin, 2001, p. 32).

Considerando a rede como campo de pesquisa específico, foi analisado o contexto de gestão a partir de diversas fontes e olhares. Para André, “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (André, 2013, p. 97).

André (2013) enfatiza a relevância dos estudos de caso no contexto educacional. Segundo a autora,

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (André, 2013, p. 97).

Yin (2001) ressalta elementos importantes que embasam a construção da coleta de dados nos estudos de caso. Dentre eles, está a utilização de fontes diversas de evidências que sejam fundamento do mesmo conjunto de descobertas e relacionem as questões da pesquisa, os dados coletados e as conclusões obtidas. Este estudo de caso, de forma particular, consistiu na análise de um contexto singular que é composto por diferentes atores que executam a política de inclusão própria da Prefeitura de Porto Alegre.

### 4.3 COLETA DE DADOS

No que se refere à coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise documental foi feita a partir das legislações que regulam a organização da educação infantil em âmbito nacional e municipal bem como nas legislações que são base da política de educação especial. Também foram analisados os documentos orientadores da SMED em relação à educação infantil e à educação especial.

Quadro 6 - Legislações base da pesquisa documental

Lei nº 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 12764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei nº 13146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento orientador sobre as diretrizes da educação especial aos sistemas de ensino.
Resolução nº 015/2014 do CME/POA	Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre
Resolução nº 013/2013 do CME/POA	Dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no sistema municipal de ensino de Porto Alegre na perspectiva da educação inclusiva
Documento orientador da SMED em relação à educação especial	Dispõe sobre a organização da educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre
Documento orientador da SMED em relação à EP e PI	Dispõe sobre a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial - Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil - Atendimento Educacional Especializado na Infância
Documento orientador da SMED em relação à educação infantil	Apresenta concepções teóricas em relação à Escola para as infâncias a fim de orientar a prática cotidiana das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre

Fonte: elaborado pela autora.

As fontes elencadas no Quadro 6 foram escolhidas para a composição da pesquisa documental por regulamentarem as etapas que são o foco desta pesquisa: a educação infantil e a educação especial. Também foram selecionadas as legislações que visam à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, dentre elas as pessoas com transtorno do espectro autista, por serem público-alvo da presente pesquisa e da educação especial.

Conforme a descrição de Marconi e Lakatos,

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (Marconi; Lakatos, 2012, p. 48-49).

Segundo Yin (2001, p. 111), “os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização da pesquisa de estudo de caso. As buscas sistemáticas de documentos relevantes são importantes em qualquer plano de coleta de dados”. Dessa forma, a análise documental contribuiu para a compreensão do questionamento relacionado ao problema de pesquisa.

Os documentos escolhidos para análise expuseram a dimensão prescritiva em relação aos temas da pesquisa. Cabe destacar que a dimensão descritiva foi obtida a partir das entrevistas com os sujeitos que compõem o contexto estudado, obtendo-se assim a percepção deles sobre a efetiva execução do processo. O cruzamento dessas diferentes fontes de dados caracteriza a triangulação. De acordo com Triviños,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. (Triviños, 1987, p. 139).

Em relação às entrevistas, no total de 10, foram realizadas com as profissionais indicadas no Quadro 7. As escolas foram escolhidas seguindo um critério de representação de bairros que contemplassem a população de alto, médio e baixo poder aquisitivo.



Quadro 7 - Relação de entrevistados

Tipologia	Número de profissionais
Escola especial	2 professoras (1 de EP e 1 de PI)
Escolas da rede própria	4 profissionais
Escolas da rede comunitária	4 profissionais
SMED	1 profissional

Fonte: elaborado pela autora.

A entrevista utilizada foi a semiestruturada, que, conforme Minayo (2001), combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado a oportunidade de desenvolver o tema em questão sem se prender exclusivamente à indagação formulada. Todas as entrevistas ocorreram de forma presencial e foram gravadas a partir de prévia autorização, posteriormente sendo transcritas.

De acordo com Triviños (1987),

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Triviños, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas a fim de verificar qual a percepção das professoras e da coordenação da educação especial sobre o tema e, posteriormente, obter subsídios para analisar as práticas de gestão da educação especial na educação infantil da rede municipal de ensino. As profissionais escolhidas são importantes por fazerem parte do processo, seja no atendimento individualizado nas escolas de educação especial, seja no atendimento nas escolas regulares. Também foi necessário alcançar a visão da coordenação, obtendo assim a perspectiva da SMED enquanto administradora do sistema. Segue-se, pois, o que afirma Creswell (2010, p. 21): “A ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa.”

Este estudo levou em consideração os princípios da ética em pesquisa, sendo prioridade a proteção das participantes. O convite para participar das entrevistas foi

feito à Coordenação da Educação Especial da SMED, a duas professoras de escolas regulares que atendiam crianças incluídas nos serviços de EP e PI e para duas professoras que atuavam junto à EP e PI. Essas profissionais puderam optar em colaborar com a pesquisa através das entrevistas ou declinar o aceite, sem qualquer prejuízo para si. Foi fornecido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que foi assinado pelas participantes. Também foi solicitado o Termo de Anuência Institucional (Apêndice A), obtendo-se o consentimento das respectivas direções das escolas.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

A metodologia da análise dos dados coletados, tanto através da pesquisa documental, quanto das entrevistas, foi a análise de conteúdo. Em conformidade com Moraes,

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999, p. 2).

Segundo Bardin (2016), as diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Durante a pré-análise foi realizada a leitura dos documentos selecionados e organização dos dados. Conforme Saccol (2012, p. 83) “essa etapa tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema ou plano de análise”.

Durante a segunda fase, que consistiu na análise do material, foram estruturados os dados coletados. Para Saccol (2012, p. 83), “a etapa de análise do material constitui uma fase longa e trabalhosa, que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise”. Por fim, foi feita a interpretação dos dados analisados. De acordo com Saccol (2012, p. 85), essa fase envolve “tratar os resultados brutos de maneira a torná-los dados válidos e significativos”. Para a interpretação, foram utilizadas as categorias prévias de análise, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Categorias prévias de análise

Concepção de criança subjacente às práticas pedagógicas
Nível de planejamento das práticas pedagógicas
Interação entre as professoras da EP e PI com as professoras das escolas regulares
Adoção e efetividade dos planos de ensino individualizado
Formação das profissionais para atuação na educação infantil e para as práticas de inclusão de crianças com TEA
Adequação das escolas para atendimento de crianças com TEA
Semelhanças e diferenças entre escolas próprias e escolas conveniadas em relação às práticas de inclusão
Nível de conformidade das práticas de inclusão em relação aos preceitos de documentos normativos e norteadores
Efetividade das ações de intervenção
Capacidade de supervisão dos processos e resultados por parte da SMED

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A perspectiva da intervenção como desdobramento do mestrado profissional é aquela que contribui para estudos focados na dimensão profissional, sendo a pesquisa diretamente relacionada ao campo de atuação do pesquisador, podendo ser desenvolvida no próprio local de trabalho (Costa; Ghisleni, 2021). Ainda, conforme as autoras,

Parte-se, assim, da necessidade de a intervenção emergir a partir do lugar de atuação do pesquisador, garantindo legitimidade ética e epistemológica às propostas formuladas. É nesse lugar que reside a capacidade de refletir sobre o problema de pesquisa, garantindo ao processo de pesquisa uma dimensão socialmente comprometida e não o caráter de soluções únicas capazes de atender a situações supostamente padronizadas. (Costa; Ghisleni, 2021, p. 13).

Nesse contexto, foi elaborado, com base na análise dos dados e na nova conjuntura de atendimento nas escolas da rede própria, um conjunto de recomendações de ações sugeridas à SMED com o objetivo de qualificar os processos de inclusão de crianças com TEA nas escolas de educação infantil da rede. Dessa forma, acredita-se que serão fortalecidas práticas que efetivamente possam contribuir para a construção e a consolidação de políticas públicas educacionais mais inclusivas.

## 5. ANÁLISE

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos dados empíricos da pesquisa. O capítulo está organizado em três seções. A primeira seção trata sobre a análise documental; a segunda seção é dedicada à análise das entrevistas; essas análises são norteadas pelas categorias de análise preestabelecidas, resultantes do referencial teórico. A terceira e última seção ocupa-se das proposições elaboradas a partir dos dados analisados, sob a forma de recomendações à SMED a fim de qualificar as práticas inclusivas destinadas às crianças com TEA matriculadas na educação infantil municipal.

### 5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise dos dados da pesquisa teve início através da leitura e análise dos documentos. A seleção desse conjunto de dados teve como um dos critérios de escolha a presença dos seguintes temas relacionados à pesquisa: educação especial e educação infantil. Iniciou-se pela legislação educacional em nível nacional, seguindo pela resolução que normatiza a educação especial em nível municipal e finalizando pelos documentos orientadores da SMED em relação à educação infantil e à educação especial.

A educação infantil, garantida desde a promulgação da CF em 1988, como a primeira etapa da educação básica, sendo direito da criança e dever do Estado e da família, possui histórico de cunho assistencial. A LDB destaca que a finalidade da etapa é promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo complementar à ação da família e da comunidade.

Para viabilizar a formação da criança na sua integralidade e a partir das suas especificidades, o trabalho na primeira etapa da educação básica deve se estruturar a partir de aspectos como organização de espaços, materialidades e possibilidades para ações das crianças que promovam e envolvem as relações de convívio (BARBOSA, 2006).

A Lei nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil até o

ensino superior. Também disciplina temas como formação dos profissionais e recursos financeiros. Em relação à educação especial, preconiza:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Ao qualificar a modalidade de educação especial no Brasil, a LDB indica o serviço de apoio especializado em caso de necessidade e a possibilidade de atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Também define que a oferta da educação especial deve ter início na educação infantil, estendendo-se por todas as etapas posteriores.

Também em nível nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), igualmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, foi criada a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, e de efetivar inclusão social e cidadania. De forma ampla, trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes campos da sociedade como saúde, educação, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, entre outros, bem como sobre a eliminação das barreiras que impedem o pleno exercício dos direitos.

Em relação ao direito à educação, assim como na LDB, a LBI estabelece a perspectiva inclusiva, e indica que incumbe ao poder público promover meios de garantir que o sistema educacional seja inclusivo, bem como viabilize condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através de recursos que excluam as barreiras e possibilitem a inclusão plena. Baseando-se nessa concepção, a LBI, tal como propõe Miranda (2008), sustenta que o aluno deve ser percebido através das suas singularidades, compreendendo-se que os sistemas educacionais devem se adequar para receber a todos.

Ao tratar de forma mais específica dos direitos das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura que as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Disso decorre que os alunos diagnosticados no espectro sejam público-alvo da educação especial e tenham direito a acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade.

Seguindo a análise dos documentos selecionados, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento de 2008 que rege até os dias atuais a educação especial em nível nacional, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, guiando os sistemas de ensino para efetivar respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

A PNEEPEI apresenta diretrizes que contemplam a transversalidade da educação especial durante todo o processo de escolarização, o Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Também determina que a educação especial seja incorporada na proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo assim o atendimento de todos a partir das suas especificidades.

A partir das suas diretrizes, a PNEEPEI também dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. Conforme esse documento, as atividades realizadas no AEE não devem se configurar como reforço escolar, não sendo substitutivas ao ensino comum. Esse atendimento deve complementar a formação dos alunos, com o propósito de estimular a autonomia e a independência na escola e nos demais ambientes frequentados.

Dentre as atividades do AEE, ainda conforme a PNEEPEI, devem ser proporcionados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização, o AEE deve estar conectado à proposta pedagógica regular. Para isso, os sistemas devem contar com professores que possuam conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

A fim de proporcionar a implementação de sistemas inclusivos, a PNEEPEI orienta que os sistemas de ensino devem estruturar condições de acesso aos espaços, aos recursos e à comunicação que contribuam para o progresso da aprendizagem e o enaltecimento das diferenças, assegurando a eliminação das

barreiras arquitetônicas, urbanísticas, e de comunicação. O documento foi uma das ações que, conforme Kassir (2012), fundamentaram a política de direcionamento das matrículas das crianças com deficiência para a rede regular de ensino.

O primeiro documento analisado específico do Sistema Municipal de Ensino é a Resolução nº 015/2014 do Conselho Municipal de Educação (CME), que fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. A Resolução apresenta normas gerais em relação à organização das instituições de ensino que ofertam a etapa da educação infantil. Estabelece, consoante a LDB, requisitos de habilitação das profissionais, carga horária mínima, quantitativo de dias letivos e expedição de documentos como controle de frequência e avaliações.

Em relação à habilitação necessária para atuação nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, a Resolução estabelece que, para regência de grupos, é necessário que o profissional tenha como formação concluída o Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia, sendo admitida como formação mínima a Modalidade Normal (magistério). No tocante ao atendimento das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, a Resolução nº 015/2014 menciona que deve contemplar as disposições da Resolução nº 013/2013, que estipula diretrizes na perspectiva da educação inclusiva.

O documento indica que “a educação infantil cumpre função social, política e pedagógica comprometida com a democracia, a cidadania e a dignidade da criança como sujeito de direitos” (Porto Alegre, 2014, p. 2). Nessa perspectiva, observa-se que o conceito de criança enquanto sujeito de direitos relaciona-se diretamente ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Da mesma forma, institui que a primeira etapa da educação básica se constitui em um dos direitos fundamentais da criança, de acordo com o que está previsto na Constituição Federal.

Em relação à proposta curricular, a Resolução nº 015/204 orienta que devem ser garantidas experiências às crianças que promovam nelas o conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão em diferentes linguagens, propiciem conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, sendo a criança sempre o centro da organização das ações educativas. Essa indicação vai ao encontro de Barbosa (2009), que aponta que o currículo acontece na participação ativa das crianças nos processos educacionais.

No que concerne às práticas pedagógicas, as escolas de educação infantil integrantes do Sistema Municipal de Ensino devem planejar a organização das



atividades nos tempos e rotinas, devendo ser respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem. As escolas também devem ter espaços e ambientes que favoreçam interações, brincadeiras e experiências, ofertando materiais e brinquedos diversificados que possibilitem o processo de autonomia.

Em síntese, a Resolução nº 015/2014 orienta como deve ocorrer o funcionamento e a organização pedagógica do trabalho nas escolas de educação infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (SME), tendo por base as legislações que embasam a educação infantil em âmbito nacional, bem como as normativas que garantem o direito à educação.

Em acordo com a Resolução nº 015/2014, o Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED, 2016), expõe quais concepções teóricas devem orientar as práticas cotidianas nas escolas de educação infantil da RME. Conforme o documento, “a Equipe de Educação Infantil da SMED entende que este Documento Orientador contribui para que todos os educadores organizem as ações pedagógicas cotidianas, centradas nas crianças, em prol de seu desenvolvimento e aprendizagens” (SMED, 2016, p. 3).

O Documento Orientador da Educação Infantil apresenta conceitos relacionados às concepções de educação infantil que embasam o trabalho nas escolas da RME. Os dois primeiros conceitos centrais se referem às concepções de criança e de infância. Em acordo com Kuhlmann Junior (2001), no que se refere a conceber a criança como um sujeito histórico e a infância como uma condição da criança, a SMED afirma uma “concepção de criança como sujeito de direitos, de forma que, nas Instituições de Educação Infantil, a criança deve ser o centro do planejamento curricular” (SMED, 2016, p. 9). E em relação à infância, o documento a concebe como uma categoria formada a partir de um contexto social, histórico e cultural, podendo ser vivenciada de diferentes formas por cada criança (SMED, 2016).

Seguindo a descrição dos principais conceitos que norteiam o Documento Orientador, observa-se que o planejamento é descrito como um movimento permanente que exige responsabilidade, consciência e intencionalidade. A Secretaria entende que educar e cuidar na escola infantil abrangem questões éticas, políticas e culturais. Conforme o documento, “a previsão e a organização do cotidiano escolar constituem-se em um processo contínuo de planejamento que deve ser registrado em forma de planos e/ou projetos” (SMED, 2016 p. 11-12). Essa perspectiva ratifica que

a tarefa de planejar tem papel central para que o professor tenha consciência dos seus objetivos e dos cenários para atingi-los (Redin, 2007).

Finalizando os conceitos centrais, o Documento Orientador apresenta a compreensão de currículo a partir das DCNEI (2009) e da BNCC (2015), concebendo-o como conjunto de práticas que associam experiências e saberes das crianças, podendo ser organizado a partir dessas experiências. Essa compreensão vai ao encontro do que afirma Barbosa (2009), que destaca que o currículo acontece através da participação das crianças nos processos educacionais.

Na segunda parte do Documento Orientador, é descrita qual a visão da SMED em relação à ação pedagógica e as relações com espaço, materiais e tempo. De acordo com o documento,

A ação pedagógica envolve planejar o uso dos espaços, materiais, tempo e grupos a fim de garantir um ambiente positivo que desafie as crianças a vivenciar boas experiências e promova aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Logo, a ação pedagógica da escola infantil constitui-se no planejamento de como os profissionais da educação e as crianças se encontram, ao longo da jornada pedagógica. Acredita-se que as crianças aprendem por meio de interações e brincadeiras e que a escola infantil tem um compromisso com o desenvolvimento e com as aprendizagens das mesmas, articulando as questões da vida cotidiana com os conhecimentos socialmente construídos (SMED, 2016, p.11).

Em relação aos espaços e materiais, o Documento Orientador preconiza que estes devem ser organizados de forma a facilitar múltiplas aprendizagens, promovendo autonomia motora, moral e intelectual. São considerados parte dos processos de mediação para as experiências e aprendizagens das crianças, devendo ser vistos como lugares de acolhimento, relações, encontros e segurança. Tal perspectiva, em acordo com Barbosa e Horn (2001), salienta a importância e a centralidade que essa organização possui no sentido de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, ao abordar a questão do tempo, o Documento Orientador define a importância do conceito de jornada. A jornada deve ser organizada pelos adultos tendo como centralidade a participação ativa das crianças. Também aponta a necessidade de tempo para que as crianças explorem, experimentem, narrem, resolvam conflitos e sejam desafiadas, cabendo ao educador estar atento às suas necessidades.

O segundo documento analisado próprio do SME é a Resolução nº 013/2013, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Conforme o documento, “a educação

inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Porto Alegre, 2013, p. 1).

Segundo as diretrizes que norteiam o documento,

Art. 5º A educação especial no SME é um processo educacional definido por uma proposta político-pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais específicos a todas as necessidades, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Porto Alegre, 2013, p. 2).

Em consonância com a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 013/2013 estabelece que os estudantes público-alvo da educação especial são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (aqui englobados os casos de autismo) e altas habilidades/superdotação. A esses estudantes, matriculados em quaisquer etapas da educação básica, deve ser assegurado o AEE, bem como devem ser viabilizados serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização.

No que se refere ao AEE na educação infantil, as diretrizes para a educação especial preconizam que esse atendimento deve ser garantido a todas as crianças de zero a seis anos que estejam matriculadas nas escolas públicas municipais ou conveniadas, sendo oferecido através dos serviços de EP e PI. Também indica que essas escolas devem contar com a assessoria contínua e sistemática dos professores do AEE a fim de dar apoio ao processo de inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento não estabelece de forma detalhada como deve ocorrer esse trabalho de assessoria, apenas indica que

Através da parceria e presença da assessoria de inclusão nas escolas é possível criar: espaços de interlocução; ações conjuntas com os educadores; intervenções com as crianças atendidas e seus colegas de turma na escola; reuniões, entrevistas e encaminhamentos com os pais (SMED, 2020, p. 20).

As Diretrizes Municipais para a Educação Especial também preveem que a SMED deve garantir o funcionamento de escolas especiais para os casos em que a complexidade da deficiência exija ambientes exclusivos que promovam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. É possível considerar que a implementação das escolas especiais foi estruturada a partir do paradigma clínico-

médico descrito por Mazotta (2003), a partir do qual o aluno era considerado a partir do nível de sua deficiência e dos limites que exigiam ajuda diferenciada.

Observando os dispositivos legais previstos tanto na LBI quanto na Lei Berenice Piana, as diretrizes municipais para a educação especial preveem que as escolas da RME devem contar com profissionais de apoio à inclusão para o andamento de atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção dos alunos. O número de profissionais deve atender às necessidades de cada escola, sendo levado em consideração o número de estudantes e suas necessidades específicas durante o tempo de permanência na escola. Salienta-se que o documento não prevê um número preciso em relação ao quantitativo desses profissionais. Nas escolas infantis da rede privada, a contratação do profissional de apoio não deve gerar nenhum tipo de custo adicional às famílias. Esses profissionais devem ter formação mínima de ensino médio e serem capacitados através de curso específico que poderá ser ofertado pela SMED ou por instituições autorizadas através de legislação específica.

A Resolução nº 013/2013, também consoante a LBI, prevê que a SMED deve assegurar acessibilidade plena aos estudantes público-alvo da educação especial através da eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação. Além disso, todas as salas de atendimento das instituições devem dispor de espaços físicos, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos específicos que contemplem as necessidades dos estudantes da educação especial.

Por fim, as diretrizes da educação especial municipal definem que a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve contar imprescindivelmente com ações das áreas da saúde, assistência, trabalho, esporte e lazer. Tal indicação contempla um dos principais objetivos previstos na PNEEPEI: articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O último documento analisado é o Documento Orientador da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Porto Alegre (SMED, 2020). Esse documento contextualiza todos os serviços que estão no âmbito da Coordenação da Educação Especial da SMED. Apresenta a organização, público-alvo, atribuições das profissionais, locais e estruturação dos atendimentos.

Em relação à Educação Precoce (EP), o Documento Orientador apresenta estas orientações:

A Educação Precoce é o atendimento individual ofertado para crianças de zero a três anos de idade com a presença e participação ativa dos pais ou cuidadores. Esse trabalho busca a estruturação ou reestruturação das funções parentais, para que se dê a constituição do sujeito bebê nas dimensões psíquicas, cognitivas, orgânicas e sociais. Dessa maneira, os bebês devem ser tratados como tais e tomados na sua totalidade, dando ênfase às suas possibilidades de desenvolvimento. (SMED, 2020, p. 20).

De acordo com o Documento Orientador da Educação Especial, as intervenções na EP ocorrem através do brincar e são propostas pelas profissionais, crianças e famílias. Tendo a família como participante ativa dos atendimentos, o objetivo do trabalho é oferecer suporte para que essas famílias construam e sustentem saberes sobre as crianças, para que assim haja repercussão nos modos de cuidar e educar. Essas ações vão ao encontro do que afirmam Nunes e Rodrigues (2014), que ressaltam a importância dos programas de intervenção precoce que objetivam promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

No que tange à Psicopedagogia Inicial (PI), o Documento Orientador preconiza:

A Psicopedagogia Inicial (PI) caracteriza-se pelo Atendimento Educacional Especializado para crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses, individualmente, ou em pequenos grupos de crianças (de no máximo 3 crianças). Esses grupos podem ser constituídos de acordo com as demandas apontadas no Plano de Desenvolvimento Individual de cada criança, baseado nos marcos de desenvolvimento infantil. (SMED, 2020, p. 23).

Assim como na EP, os atendimentos têm as brincadeiras como alicerce principal e objetivam desenvolver o universo de significados e vivências da criança. As intervenções devem contemplar as diferentes culturas, dinâmicas familiares e períodos do desenvolvimento, bem como devem se relacionar tanto a aspectos estruturais quanto instrumentais. Essa fundamentação vai ao encontro de Kuhlmann Júnior (2001), ao considerar a criança como sujeito histórico.

Em relação à formação das profissionais, seguindo as diretrizes da PNEEPEI, o Documento Orientador da Educação Especial define a necessidade de se ter licenciatura plena em Pedagogia ou em Educação Especial acrescida de pós-graduação *latu sensu* em Estimulação Precoce ou Psicomotricidade no caso da EP e em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado ou Psicopedagogia no caso de PI.

Além dos atendimentos de EP e PI, focos desta pesquisa, são apresentados os atendimentos das Salas de Integração e Recursos (SIR), Programa de Trabalho

Educativo (PTE), Escola de Surdos Bilíngue, Escolas Especiais de Ensino Fundamental, bem como as diretrizes em relação aos profissionais de apoio à inclusão, terminalidade específica e transferências de escolas regulares para as especiais.

O conjunto de documentos em nível federal e municipal selecionados para esta análise prescreve e fundamenta como deve ocorrer a implementação e a organização das práticas realizadas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A análise das entrevistas realizadas com profissionais que possuem interlocução com a educação especial municipal vai revelar, a seguir, se as ações realizadas possuem conexão e embasamento com as determinações e orientações legais.

## 5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas com as professoras e com a gestora da SMED foram realizadas entre os meses de março e junho de 2024. Embora tenha sido previsto um tempo menor para a realização da coleta de dados, destaca-se o fato de ter ocorrido no mês de maio de 2024 a enchente que atingiu a cidade de Porto Alegre. Dessa forma, durante o mês de maio, não foi possível proceder à coleta de dados. Todas as entrevistas foram feitas presencialmente, e a análise teve início após a transcrição das onze entrevistas. O roteiro previa onze perguntas para as professoras da EP e da PI e para a gestão da educação especial e nove para as demais professoras das escolas conveniadas e da rede própria.

A análise das entrevistas foi estruturada a partir de categorias preestabelecidas. Foram construídas dez categorias relacionadas a aspectos pertinentes à gestão das práticas de inclusão que acontecem na rede. Tomando por base o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, a sistematização de todo o material coletado teve como finalidade tornar os dados válidos e significativos (Saccol, 2012).

A escolha das escolas que tiveram professoras entrevistadas foi organizada de forma a contemplar a grande diversidade que compõe a educação infantil da rede. O primeiro critério estabelecido foi ouvir professoras da rede própria e professoras da rede conveniada. Desdobrando esse primeiro critério, foram escolhidas tanto escolas situadas em áreas mais periféricas da cidade, as quais geralmente atendem um

público de crianças em situação de vulnerabilidade social, como escolas localizadas em regiões mais centrais.

O segundo critério definido foi a seleção de escolas que tivessem crianças em atendimento nos serviços de EP e de PI, bem como de escolas que não tivessem esse atendimento. Dentre as professoras de EP e de PI, ambas são lotadas na escola especial que possui um projeto de comunicação alternativa e aumentativa<sup>6</sup>, direito previsto na Lei Brasileira de Inclusão. Com a finalidade de preservar a identidade das entrevistadas, as siglas utilizadas para nomear as participantes foram as seguintes: PEC (professora de escola conveniada), PRP (professora da rede própria).

Em relação à categoria “concepção de criança subjacente às práticas pedagógicas”, foi possível identificar que a maior parte das professoras retomou representações de criança como sujeito de direitos, concepções sobre diferentes infâncias, visão de escola a partir de um protagonismo compartilhado e a importância do conhecimento a respeito dos diferentes tipos de desenvolvimento. Embora cada professora tenha esclarecido sua concepção de diferentes formas, as respostas convergem para esses conceitos e ratificam o conceito de infância como uma condição da criança (Kuhlmann, 2001).

Esse primeiro bloco de respostas evidencia que a concepção expressa pelas professoras tem como fundamento o ECA, bem como o Documento Orientador da Educação Infantil da SMED. Conforme a PRP 1, “a criança é um ser único, cada um com suas singularidades, um diferente do outro, tanto nas necessidades quanto nos interesses, nas vivências”. Essa concepção também foi reconhecida pela PRP 2: “a concepção que nós temos é que existem diferentes tipos de infância, a gente chama infâncias até”.

Em relação à concepção de criança como sujeito de direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a PRP 3 assim se manifestou:

Primeiro, que a criança é um sujeito de direitos. É um sujeito de direitos. Não é um ser fragmentado em pedaços, em inteligências e coisas. A concepção de infância é que a infância precisa ser vivida. Que a infância tem que ser respeitada. E dentro da minha prática pedagógica, a gente tem que saber o que é a infância, tem que procurar entender o que é a infância. Entender o que é a criança. Que a criança está em movimento sempre. Que a criança não é aquele ser imaculado, perfeito, angelical. Não, a criança tem as questões dela. A criança tem um contexto. A criança não é aquela que chega

---

<sup>6</sup> Conforme o documento “Projeto Escola Acessível” da EMEEF Elyseu Paglioli, a área da tecnologia assistiva, que se destina à ampliação de habilidades de comunicação, é denominada Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). A CAA é uma possibilidade que se abre como forma de beneficiar as pessoas sem fala ou escrita funcional, favorecendo a autonomia e interação social.

e nos entregam aqui. Não, ela não vem sozinha. Mesmo que a família não venha, a família está junto. Nós somos um contexto significativo dessa criança. Então, é um sujeito de direitos que não está sozinho e que precisa ser olhado nas suas especificidades.

Dentro dessa mesma perspectiva e relacionando a concepção de criança aos diferentes tipos de desenvolvimento, também houve respostas relacionadas à questão da deficiência. Ao reconhecer o aluno como sujeito constituído por diversas diferenças (Miranda, 2008), essa perspectiva fundamenta o próprio paradigma da inclusão que embasa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com a PRP 2,

Antes de qualquer diagnóstico, eu preciso mostrar que ali tem uma criança, é uma criança. Então, certas coisas que ela vai fazer, enfim, são porque ela é um sujeito que está em desenvolvimento e, por estar em desenvolvimento, ela não está madura para várias coisas, né.

O segundo grupo de professoras trouxe elementos que remetem a uma falta de clareza sobre qual concepção de criança e de infância que embasa sua prática pedagógica. Diferente da primeira visão apresentada, surgiram elementos que relacionam a criança ao futuro, às formas de aprendizagem apresentadas na BNCC, ao desenvolvimento de habilidades e a dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, foi possível visualizar uma mistura nos conceitos apresentados. Nas palavras de uma professora de escola conveniada,

O que eu penso das crianças? Eu penso que as crianças são um futuro, né? Eu acho que como a gente cria essas crianças, como a gente desenvolve elas, determina como vão ser os cidadãos que vão conviver na sociedade, né? Eu vejo o futuro nelas. Para mim, resumindo, as crianças são o futuro (PEC 1).

Outra participante menciona a expressão “grau de aprendizagem”, demonstrando alinhamento com a concepção de educação infantil relacionada à antecipação e preparação para a escolarização (Barbosa; Richter, 2015). A esse respeito, a entrevistada destaca:

Então, nessa parte eu vou vendo como é a criança, como ela desenvolve, o que ela mostra pra mim, o que ela traz pra mim, e dentro dessa observação eu vou descobrindo o grau de dificuldade que ela tem pra aprender, pra se comunicar, pra convivência, pra interagir com os outros colegas (PEC 2).

Seguindo na mesma perspectiva, outra entrevistada não apresenta qual sua concepção de criança e de infância, mas exemplifica a forma como conduz as ações junto aos alunos, conforme esta declaração:



Aqui na escola a gente embasa o lúdico para aprender a lidar com eles. No caso, tanto as letras como... Envolve muitas brincadeiras, né? Então, a gente usa bastante o lúdico com as crianças independente do autismo ou não. Claro que, né, de outro jeito. Então é tudo assim, tem lúdico, bastante brincadeiras, pode haver alguma atividade que puxa mais o pedagógico do lúdico deles (PEC 3).

A análise da primeira categoria demonstrou essencialmente duas visões distintas em relação à concepção de criança e de infância. Uma visão alinhada aos conceitos e às legislações que embasam o trabalho a ser realizado na educação infantil municipal, a partir de uma escola que seja pensada para as infâncias (SMED, 2016). E uma segunda visão que manifestou uma concepção focada nas ações de aprendizagem, que não toma a criança como centro do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil.

Por fim, destaca-se o fato de que, no primeiro bloco de respostas, no qual foram apresentadas visões que vão ao encontro das diretrizes previstas na legislação e nos documentos orientadores da SMED, tenham sido todas respostas dadas por professoras das escolas da rede própria municipal. Por outro lado, todas as respostas do segundo bloco, que contemplavam mais questões voltadas a ações de aprendizagem, foram dadas por professoras de escolas comunitárias.

No que se refere à categoria “nível de planejamento das práticas pedagógicas”, a maior parte das respostas convergiu para a importância da observação e das demandas trazidas pelas crianças. Também foi mencionada a necessidade de interlocução com a coordenação pedagógica, como um setor essencial para o apoio, desenvolvimento e avaliação do ato de planejar. De acordo com a PRP 1, “a gente faz semanalmente o planejamento e a gente tem o acompanhamento da coordenadora, que dá uma lida no planejamento e acompanha no dia a dia o que está acontecendo”.

Ao realizar o planejamento tomando a criança como figura central desse processo, a tarefa de planejar assume importância essencial para um processo de ensino-aprendizagem que contemple a criança na sua integralidade. Sendo assim, planejar é dar visibilidade a concepções, traçar direções e promover ludicidade, imaginação e criação (Redin, 2007). Nessa perspectiva, declarou a PRP 4:

Bem, os nossos planejamentos são semanais, tá? A gente organiza, não são engessados, eles são flexíveis. A gente planeja através do nosso olhar, do que eles nos trazem, do que eles gostariam de aprender, do que eles gostariam de explorar, experienciar, é em cima disso que nós trabalhamos. Com toda a escola, como um todo tá? Então, nós planejamos em cima disso, nós estamos o tempo todo conectadas neles, assim, seja no desemparedar,

nas atividades do pátio, todos os espaços que eles habitam durante a jornada. Nós estamos sempre conectadas e sempre cuidando de tudo, né? Observando tudo. E através disso a gente vai montando os planejamentos. Então, nós temos temas variados, assim, eles sempre se interligam, mas não ficam engessados.

Outro ponto em relação ao planejamento que apareceu em destaque na maior parte das respostas foi a flexibilidade como fundamental no processo de planejar. Nessa perspectiva, destaca-se que um planejamento flexível deve ser concebido em uma escola na qual prevaleçam formas de organização baseadas nas relações humanas, na integração social, na convivência entre diferentes e no compartilhamento de culturas (Libâneo, 2012). A respeito de como concebe o seu planejamento, declarou a PRP 3:

Então, o planejamento, ele é dinâmico. Ele está, sabe, acontecendo o tempo todo. Claro que a gente tem que tomar cuidado para não ir a todos os lugares e não chegar a lugar algum. Então, assim, o que nesse planejamento tem que ser sustentado? E aí, eu acho que é o principal. Esse planejamento tem que dar conta dessa visão de criança, como ser íntegro, integral. Assim, desenvolver integralmente as crianças, garantindo o que a gente tem, que está aqui, os direitos de aprendizagem deles. Então, o planejamento é pautado na garantia dos direitos de aprendizagem dessas crianças. Então, a gente tem que propor experiências diferentes, em linguagens diferentes, para que eles tenham esses direitos garantidos. Direitos de brincar, de participar, de conviver... É isso. É isso que eu não perco de mente. E exijo das minhas colegas e de mim mesma.

Em contrapartida a esse primeiro bloco de respostas, outras entrevistadas demonstraram falta de clareza sobre a importância do ato de planejar de forma coletiva bem como sobre a sua concepção teórica de planejamento na educação infantil. Também apresentaram dificuldades de comunicação e de relacionamento entre colegas e relatos de planejamento baseados em lógicas prescritivas e repetitivas (Redin, 2007). Sobre seu planejamento na escola, afirmou a PEC 3: “A gente tem um planejamento, né, eu faço o meu planejamento semanal, de acordo com o projeto da BNCC, e aí a gente vai aplicando as atividades, no jardim, no caso, é de duas a três, mas sempre tem uma brincadeira.” Outra professora expõe as dificuldades:

Tá, o planejamento a gente faz por semana, né. Daí, no final, aqui meio que a gente tá perdida, né. Porque daí teve essa questão de que ano passado eu e a (...) a gente se dividia. Uma fazia o projeto no mês, a outra no outro mês. Porque daí a gente não tava conseguindo a questão da ajuda, assim, entendeu? Tipo, ah eu aplicava atividade, mas daí a colega tava ali ficando de costas para as crianças. E aí se eu falava, ela dizia que eu tava mandando nela. Então tipo, a gente dividiu assim, um mês para cada uma. Um mês cada uma aplicava o projeto e aí a outra fazia o que queria, né. Não podia falar nada. (PEC 4).

Assim como na primeira categoria de análise, o primeiro bloco de respostas, que apresentou a centralidade do planejamento para o desenvolvimento de um trabalho focado na criança, teve todas as respostas dadas por professoras das escolas da rede própria. Por outro lado, com exceção de uma professora, todas as outras representantes de escolas comunitárias concentraram respostas classificadas no segundo bloco, demonstrando dificuldades quanto à compreensão do ato de planejar e expondo outros problemas que interferem nesse processo.

Em relação à terceira categoria, “interação entre as professoras da EP e PI com as professoras das escolas regulares”, as respostas foram quase unânimes em apresentar um contexto de muita dificuldade ou de completa falta de interação com as professoras que representam os serviços de EP e de PI. Apenas duas entrevistadas, uma professora da rede própria e uma da rede comunitária, relataram possuir um vínculo mais efetivo de trabalho com os serviços.

Embora a maior parte das entrevistadas tenha relatado que a periodicidade de comparecimento das professoras é de uma vez por mês, ficou explícito que esse tempo não é suficiente para dar conta da alta demanda que as escolas apresentam. Conforme relato de professora da rede própria,

Uma vez por mês a assessora vem na escola, aí ela conversa com a chefia, com a coordenação, e observa as crianças que as equipes e professoras apontaram. É muito pouco tempo, é muito pouco tempo. Eu sei que é pouco o tempo que elas têm nas escolas, eu sei também que cada vez tem menos assessoras, as mulheres estão ficando velhas, estão se aposentando e não tem ninguém pro lugar. Eu me apavoro profundamente, quem é que vai ficar no meu lugar? Quem é que está fazendo pedagogia hoje? Então assim, pouca gente, pouco tempo, eu digo, chega a ser ridículo. É um desrespeito com as assessoras, conosco, com as crianças e com as famílias. (PRP 3).

Ainda que, conforme o Documento Orientador da Educação Especial (SMED, 2020), as profissionais de EP e PI tenham a atribuição de prestar assessoria às escolas de educação infantil da rede, a fim de promover e dar apoio à inclusão, a maioria dos relatos vão de encontro às diretrizes da mantenedora. Em um desses relatos, uma professora da rede conveniada, que possui um aluno em atendimento há dois anos no serviço de PI, esclarece a respeito dessa falta de interlocução: “É, eu já faz dois anos que eu estou com o (...) e nunca tive trocas. Nunca. Eu acho que, de repente, faz a troca ali com a (...), mas com as profes, desde o ano passado, não” (PEC 4). A informação sobre a falta de interlocução é ratificada pela PRP 1: “Para tu ter ideia, eu estou aqui na escola há sete anos ou oito, eu nem lembro mais. Eu tive contato com a (...) acho que uma vez.”

Apesar de o Documento Orientador da Educação Especial não especificar precisamente como deve ocorrer o fluxo do trabalho de assessoria, uma das entrevistadas que mencionou possuir vínculo com a professora referência da EP e da PI, detalhou como acontece em sua escola:

Eu não sei te dizer especificamente de quanto em quanto tempo que ela vem, mas ela, lá do Lucena principalmente, ela vem aqui, e aí ela vai nas salas e ela conversa conosco daí, e aí ela observa essas crianças que foram feitos os pedidos da nossa parte. Aí ela vem especificamente nesse dia e faz, e aí ela troca com a gente, ela observa primeiro a criança, depois ela conversa com a gente, pega as nossas observações e aí entra em contato com a família para fazer o encaminhamento de pedir para irem lá. Daí depois, os atendimentos lá dependem da família, e aí não depende mais de nós, porque daí elas fazem o calendário e agendam com eles. Tem umas famílias que não aceitam o atendimento, acabam não indo, e as que vão, daí é tudo determinado com elas lá, tudo combinado com elas. (PEC 1).

Com relação à visão das professoras da EP e da PI sobre a interação que estabelecem com as professoras das escolas regulares, ambas relataram executar um grande esforço para que ocorra de fato um processo de assessoria às demandas relacionadas à inclusão. Uma das entrevistadas exemplifica que esses fluxos são facilitados ou não a depender da escola. Também esclarece que o ideal era atender crianças das escolas em que atua como assessora, mas que nem sempre isso é possível. Consoante relato da PRP 2,

A gente tenta (...) que a gente consiga estar atendendo as crianças das escolas em que a gente é referência. A gente tenta, na medida do possível. E aí, esse fluxo acontece, tanto nas nossas idas na escola, nas assessorias, quanto em relação ao online também. A gente, às vezes, marca reuniões online, faz meet, para discutir o caso. Às vezes, a gente tem um grupo de WhatsApp, dependendo da escola, a gente tem um grupo de WhatsApp. A (...) é uma EMEI que não é minha, ela é a da (...), de assessoria. Mas eu tenho crianças de lá, porque são muitas crianças que a gente tem na Cavahada. Chegou o momento de estar atendendo a criança, a (...) não tinha horário, e a gente entendeu que era melhor, que seria interessante mais uma pessoa estar podendo compor e estar fazendo essa discussão junto com a escola.

A outra entrevistada que também atua nos serviços de EP e PI e faz assessoramento considera que houve melhora no processo de interação com as escolas regulares devido à ampliação do quadro de recursos humanos dos serviços. De acordo com a PRP 5,

São vários os fluxos que a gente acaba fazendo com as escolas. Depende da situação. E é uma parceria que ela é... Ela tem fluído bastante, assim, né. Agora com o aumento do pessoal na equipe, a gente tem conseguido entrar mais nas escolas. Então, as coisas acabam fluindo mais. Eu tenho conseguido entrar na maioria das escolas uma vez ao mês. Então, as coisas acabam fluindo mais. A gente vai uma vez ao mês presencialmente, passa um turno lá com as gurias. Mas elas têm nosso contato, então acaba que a

gente se fala direto, assim, né. Principalmente as escolas que têm grandes demandas.

Embora duas profissionais tenham relatado que mantêm um fluxo de trabalho com as profissionais dos serviços, a análise dos relatos não evidenciou elementos que ilustram a efetividade de um processo concreto de assessoria em relação à inclusão escolar. Dessa forma, nem os documentos da SMED, nem os relatos das professoras contribuíram no sentido de compreensão desse assessoramento, que possui a diretriz de apoiar os processos inclusivos nas escolas infantis onde as crianças atendidas e acompanhadas estão matriculadas.

Ainda que a Resolução nº 013/2013 do CME/POA, que dispõe sobre as diretrizes para a educação especial nas escolas do sistema, assegure que o AEE deve ser garantido a todas as crianças matriculadas nas escolas da rede própria e da rede conveniada, a maior parte dos relatos apresentados aponta para uma realidade que diverge das diretrizes. Embora as professoras que representam os serviços tenham manifestado uma visão mais positiva em relação à efetividade dos fluxos, quase a totalidade dos relatos das professoras das escolas regulares demonstrou falta de interlocução com as representantes dos serviços, bem como ineficiência dos processos de assessoramento em relação à inclusão.

Sobre a quarta categoria de análise, “adoção e efetividade dos planos de ensino individualizados”, dentre as respostas das professoras da rede própria e comunitária, apenas uma professora da rede própria declarou realizar os planos. Todas as outras respostas convergiram para a negativa da construção de planos individuais. As narrativas mostraram que as profissionais realizam adaptações a partir do que observam em relação às crianças autistas, mas são adaptações muitas vezes pensadas para o momento ou relacionadas à oferta de materiais de preferência das crianças. Ao esclarecer sobre o questionamento em relação ao PEI, uma professora da rede própria explica sobre como organiza os processos de adaptação do planejamento na sua turma:

Não, não é feito um plano individualizado. Claro que na hora de propor a situação, eu tento ver o que não está sendo legal para aquela criança e tento dar uma adaptada para o que vai atrair a criança. No papel, na hora que a gente vai planejar, não tem um plano específico, mas no dia a dia, sim. A gente vai adaptando as situações para a criança poder participar dentro das limitações. No que é mais interessante, a gente vai vendo, ah, isso aqui deu certo hoje, amanhã... Na hora da rodinha, por exemplo. Tem dias que ele aceita sentar na rodinha e ficar de boa ali comigo, tem dias que não, que ele precisa se distrair com o brinquedinho, que está mais desorganizado para

sentar. Então cada dia a gente vai vendo como é que está a criança também, né. Porque cada dia ele reage de uma maneira diferente. (PRP 1).

Cabe ressaltar que nenhum dos documentos orientadores da SMED, nem as legislações analisadas ao longo da pesquisa, preveem a obrigatoriedade da adoção do plano de ensino individualizado (PEI). Dessa forma, não há institucionalmente uma orientação da Secretaria em relação à proposição do PEI. Outra professora, essa da rede conveniada, explica que organiza apenas um planejamento padrão para toda a turma: “O planejamento é feito para todos. Mas na hora da prática do planejamento, quando está com a criança, a gente faz o diferenciado para quem é o autista, para quem é TOD, daí a gente aplica de um jeito diferente” (PC 2).

Ao destacar as principais estratégias de trabalho no ambiente escolar, Costa, Zanata e Capellini (2018) ressaltam a importância e necessidade de elaboração do PEI, a partir de informações obtidas por professores, familiares e equipe de atendimento multidisciplinar. Apenas uma professora da rede própria regular declarou que faz planos individualizados, entretanto a análise da resposta não revelou fundamentos que esclareçam como de fato é feito o plano. Não houve nenhuma menção a conversas com a família ou outros profissionais, apenas uma explanação geral sobre a importância de observar cada criança na sua individualidade para que seja possível a realização do planejamento. Ao explicar como percebe essa questão, a docente esclarece: “E aí a gente fala daquela questão de inclusão, não só para quem tem o TEA, por exemplo, mas para alguém que não tá legal naquele dia” (PRP 3).

Em relação às respostas dadas pelas duas profissionais referência dos serviços de EP e de PI, ambas declararam que elaboram o plano de desenvolvimento individual (PDI) para as crianças que são de fato atendidas nos serviços por elas. Tendo em vista que, conforme as diretrizes do CME para a educação especial nas escolas do sistema, os serviços de EP e de PI configuram o AEE na educação infantil, o direito ao plano de atendimento educacional especializado, que é previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, está sendo assegurado às crianças atendidas nos dois serviços.

As duas profissionais mencionaram a intenção de implementar a realização do PEI nas escolas que assessoram. Embora não tenha ocorrido nenhuma orientação específica da SMED nesse sentido, as profissionais esclareceram que acreditam na importância da construção do documento como ferramenta que pode potencializar o

processo de inclusão. Ao explanar sobre a ideia do projeto, seguindo os pressupostos descritos por Oliveira, Silva e Zilly (2022) sobre a construção do documento de forma conjunta, a PRP 5 relata:

Então, a gente tem o nosso plano de atendimento aqui, mas ele vai aparecer lá no PEI da criança da escola, porque esse PEI que a gente levou para as escolas, a ideia é que ele seja um documento mais amplo, né. Então, ele vai ser um documento em que a escola vai preencher, né, com a caracterização da criança na escola, com os objetivos na escola, suas ações, suas estratégias, suas propostas na escola. Mas lá dentro desse documento, também vai ter espaço para aqueles terapeutas que atendem. Faz fono? Nossa ideia é que o fono também coloque. Como que ele é no atendimento de fono? Quais são meus objetivos enquanto fono? E quais são as minhas ações enquanto fono? Bom, faz atendimento conosco. E aqui no atendimento, como que ele é comigo aqui na EP? Quais são os meus objetivos enquanto EP? Porque é um atendimento diferente. Aqui ele está no individual, lá ele está no coletivo. E a gente pensa em inserir a família nesse documento. Que a família também fale como que vê o seu filho. E quais são os objetivos, enfim, né, o que ela gostaria de desenvolver enquanto família com essa criança. Então, o PEI ele vem para agregar também, né. Porque a nossa ideia é que ele seja um documento que, assim: precisou levar no médico? Tem o PEI. Juiz pediu? Tem o PEI. Tu entende, assim? E lá vai mostrar como que é o (...) no todo, né.

A análise da categoria a partir das entrevistas demonstrou que inexistiu a execução do PEI tanto nas escolas da rede própria, quanto nas escolas da rede comunitária. Quanto aos serviços de EP e PI, observou-se que são feitos os planos de desenvolvimento individual que são baseados nos objetivos dos atendimentos. Também foi possível verificar nos relatos um projeto de efetivação do PEI em escolas em que a equipe da EMEEF realiza assessoramento, entretanto, em razão de o projeto estar em fase bem inicial, não houve elementos suficientes para proceder à análise.

Em relação à quinta categoria, “formação das profissionais para atuação na educação infantil e para as práticas de inclusão de crianças com TEA”, a análise das entrevistas constatou que, dentre as professoras das escolas regulares da rede própria e conveniada, apenas uma profissional da rede própria efetivamente possui formação específica em nível de pós-graduação em educação inclusiva. Dentre as profissionais dos serviços de EP e PI, ambas possuem formação em educação especial e intervenção precoce, tendo em vista que a formação específica constitui requisito para investidura nos respectivos cargos. A gestora da pasta na SMED também possui formação em educação inclusiva.

A análise dessa categoria evidenciou o quanto o tema da formação para a educação inclusiva, por não ser contemplado com exigências institucionais, perpassa a vontade particular de cada professora em buscar mais conhecimentos. Nessa

perspectiva, declarou a PC 3: “O nosso foco não é a educação especial. A inclusão veio, tá aí, mas, por mais que a gente tente, nós não temos uma formação. Tudo a gente se esforça, né? Mas é difícil.” Outra professora da rede conveniada explicou:

Formação eu não tenho, mas eu tenho diversos cursos que eu faço. Eu estou sempre lendo artigos, até para me ajudar. E buscando para poder me adaptar. Porque principalmente o autismo, a gente sabe, tanto que o símbolo é um quebra-cabeça, que cada criança é diferente uma da outra. Então tem que estar sempre lendo e buscando. Eu estou atrás da minha formação. Agora em dezembro eu me formo em Pedagogia. Mas nesse meio tempo eu preciso ler muito e buscar artigos e embasamento para me ajudar. E até para poder fazer os planejamentos tem que fazer muita pesquisa. Tem que ir atrás, na internet, e buscar ideias para conseguir desenvolver o trabalho. Eu acho que, mesmo que eu tivesse uma formação específica, eu ia continuar fazendo a mesma coisa. Porque todo dia as coisas vão se atualizando e o que dá para uma criança, já não dá para a outra. (PC 1).

Ao considerar o contexto exibido através da análise da categoria, foi possível visualizar, conforme descrito por Pimenta (1996), que a lógica de crescimento da oferta de vagas na educação infantil não correspondeu a um crescimento no nível de formação das profissionais que atuam na etapa. Destaca-se também que o Documento Orientador da Educação Infantil da rede, embora tenha como uma das premissas o respeito à individualidade de cada criança, não menciona, em nenhuma seção, temas relacionados à inclusão e a crianças público-alvo da educação especial. Essa ausência fragiliza a implementação de ações relacionadas a formações específicas que possam de alguma forma qualificar o trabalho na primeira etapa da educação básica.

Outro aspecto importante a ser salientado é a diferença de formação entre as profissionais da rede própria e da rede conveniada. Enquanto todas as professoras da rede própria possuíam graduação concluída em Pedagogia, todas as professoras da rede conveniada possuíam somente habilitação em nível de Magistério. Dessa forma, até em nível de formação básica para o atendimento de todas as crianças existe uma diferenciação entre as redes, o que comprova que a parceria da administração pública municipal com a iniciativa privada acentuou a precarização da oferta da educação infantil com requisitos mínimos de qualidade, tal como apontado por Montano (2018).

A PNEEPEI possui como um de seus objetivos a formação dos profissionais da educação para a inclusão escolar e prevê, através da Resolução CNE/CP nº1/2002, que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade bem como



conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, como a maioria das profissionais da rede conveniada não possui formação em nível de graduação, é possível afirmar que a rede conveniada ainda não segue as diretrizes relacionadas à formação das profissionais no que se refere à educação inclusiva.

No que se refere à categoria “adequação das escolas para atendimento de crianças com TEA”, apenas uma professora da rede conveniada mencionou diferentes estratégias que são pensadas a partir do coletivo de professoras e coordenação pedagógica. Conforme o relato da PC 1,

Olha, a gente monta diversas estratégias. Por exemplo, agora foi feito o ateliê, onde nós decidimos em formação que a educadora volante vai fazer umas propostas diferenciadas ali. Coisas de artes, que possam desenvolver a motricidade fina. Porque o espaço é pequeno para outras coisas maiores. E aí nós combinamos que toda vez que ela levar um grupinho de crianças, sempre vai ter inclusão. Porque nós estamos querendo observar se, em grupos menores, eles vão conseguir mais. Porque dentro de sala, às vezes, dependendo do barulho, isso atrapalha bastante eles.

Conforme Costa, Zanata e Capellini (2018), as dificuldades dentro do espectro do autismo são distintas, cabendo ao professor adequar as práticas pedagógicas de forma a contemplar as especificidades de cada um. Nessa perspectiva, a mesma professora seguiu o relato sobre adequações realizadas na escola conveniada:

Por exemplo, o que ajuda eles também é o cardápio. Aqui a gente respeita muito a questão da seletividade alimentar, que tem muito. E aí então a gente conversa com a família, conversamos com a nutricionista e é passado para a cozinha o que aquela criança come. E aí é adequado para ela. Porque às vezes, se tu não faz assim, a criança às vezes não se alimenta. E aí para poder ajudar eles a se manterem na escola, a gente dá bastante atenção a essa seletividade alimentar que a grande maioria deles tem. (PC 1).

O restante das respostas sobre a categoria seguiu o viés de que as adequações são feitas pelas próprias professoras a partir das demandas das crianças e no contexto da sala de aula, sem ser uma construção coletiva a partir de um projeto escolar. De acordo com a PC 2, “adequação a gente organiza dentro de sala, né. A gente organiza para não fazer muito colorido, trazer instrumentos que não sejam barulhentos, colocar músicas que sejam calmas”. Outra professora da rede própria (PRP1) revela não haver nenhuma adaptação: “Não existe nenhuma adequação na escola. A escola é uma escola pequena, a gente precisa de mais espaço como um todo, mas não existe nenhuma adequação específica para o atendimento das crianças autistas.”

Importante ressaltar que a maioria das respostas relacionou o tema da adequação à questão de falta de recursos humanos ou de que, para haver adequação, é necessário ter auxílio de profissionais de apoio. Por exemplo, PC 3 faz o seguinte relato sobre o tema: “A gente tem essa volante, essa auxiliar, que acompanha a gente nos momentos de crise. A gente vai adequando como a gente consegue. De acordo com as demandas.”

Destaca-se que a PNEEPEI prevê a admissão de profissionais de apoio, mas não refere atribuições pedagógicas a esses profissionais, cabendo ao professor a atuação pedagógica com todos os alunos. Nessa perspectiva, uma professora da rede própria explica:

Mas assim, ó, a gente tem que ser profissional, tem que saber aquilo que a gente tá fazendo. A escola tem que se adequar e a escola não tem que se apegar, eu acho, a jargões de “ah, não quero, não posso, não vou fazer”. Não, a gente tem que ter o compromisso. Só que ninguém faz milagre se não tem pessoa ali para trabalhar. Não tem como. Isso é o básico. Tu entra aqui na escola, tu vê, nossa, isso é um oásis, é um oásis, à custa do trabalho de muita gente, né? E aí a gente vai se desgastando. A escola tem que se adequar. Sim, tem que se adequar, mas sozinha a gente não faz milagre. Então, a mantenedora tem que nos sustentar, suportar, nos dar esse respaldo. Não existe milagre, a gente faz demais, guria. Faz demais, demais, tá todo mundo esgotado, tá todo mundo doente, sabe? (PC 1).

De forma geral, não foi possível identificar práticas sistematizadas em relação a adequações feitas nas escolas a fim de facilitar a permanência de crianças com TEA. Apenas uma professora relatou práticas estruturadas e organizadas pela equipe de professoras e coordenação. Os demais relatos evidenciam procedimentos realizados individualmente por cada profissional a partir das demandas de cada criança e das suas percepções sobre como manejar com cada uma.

Em relação à categoria “semelhanças e diferenças entre escolas próprias e escolas conveniadas em relação às práticas de inclusão”, o primeiro ponto a destacar é a percepção da gestão da SMED bem como das profissionais da EP e da PI em relação à diferença nas práticas de inclusão das duas redes. As profissionais mencionam que a falta de recursos, o elevado número de escolas, a falta de um quadro de profissionais adequado e a alta rotatividade de profissionais que atuam na rede conveniada têm impacto direto na qualidade do trabalho relacionado à educação inclusiva.

Porto Alegre possui cinco vezes mais escolas de educação infantil conveniadas do que escolas da sua rede própria. Apenas esse dado numérico evidencia uma política consolidada de oferta da educação infantil a partir da rede

privada com fomento do poder público por meio do atendimento conveniado (Oliveira; Borghi, 2013). A partir desse cenário, a gestora da pasta aponta que as diferenças nas práticas de inclusão acontecem e afirma que a Secretaria não acompanha o trabalho da mesma forma. De acordo com ela,

Olha, há diferença, tá, porque a gente, por ter um grande número de escolas parceiras, a gente não consegue fazer o mesmo olhar que a gente faz dentro da nossa rede. Nós temos 42 escolas de educação infantil, então as gurias conseguem fazer esse olhar mais pontual, em algumas até seria quinzenal, mas algumas é semanal, dependendo da escola e do número de crianças. Já nas ECEIS, a gente às vezes vai uma vez no mês, e aí muitas vezes a gente tem que ser também acionado. Se a gente não é acionado e a escola não chama, se entende que ou a escola tem esse serviço ou a escola não tá precisando.

A professora do serviço da EP (PRP 5) reforça que percebe motivação das profissionais para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva nas duas redes, mas destaca a visão de que há diferenças nas práticas: “O que eu vejo de diferença são as condições. Então, nas nossas escolas, por mais que a gente tenha falta de RH, a gente tem muito mais pessoal. E o nosso pessoal tem muito mais conhecimento.”

Outro ponto a ser destacado que também ratifica as diferenças nas práticas entre as duas redes é a concepção de criança e de planejamento. Pensar em práticas que fortaleçam a perspectiva da educação inclusiva requer entendimento sobre teoria e legislação que fundamentam a educação infantil em nível municipal e nacional. Nesse sentido, como já apresentado anteriormente, foi possível visualizar diferenças significativas de concepção entre as professoras da rede própria e da rede conveniada.

Outra diferença que requer evidência nessa categoria corresponde ao quantitativo de crianças com diagnóstico de TEA nas duas redes. Enquanto nas EMEIS há 124 crianças com diagnóstico, nas ECEIS há 287, ou seja, pouco mais que o dobro. Entretanto, a rede conveniada possui cinco vezes mais escolas do que a rede própria. Dessa forma, apresenta-se um quantitativo em relação ao número de diagnósticos bastante desproporcional. A partir dessa constatação, pode-se inferir que há diferenciação tanto no acesso quanto na permanência de crianças com TEA nas duas redes.

Com relação a aproximações, através da análise das entrevistas, foi possível verificar que em nenhuma das redes são feitos planejamentos individualizados. Essa realidade é evidenciada, por exemplo, no relato da PC 4: “Não tem nenhum plano. A

gente tenta adaptar o plano que a gente fez ali na semana, né? Ou no mês. A gente tenta adaptar dentro da realidade deles também. A gente vai adaptando.”

A análise da categoria evidenciou mais diferenças entre a rede própria e a rede conveniada nas práticas de inclusão do que aproximações. De forma geral, a falta de recursos das escolas comunitárias foi o principal fundamento da dificuldade em relação à efetividade de práticas pautadas na perspectiva da educação inclusiva. A falta de organização de planos individualizados foi o ponto de semelhança entre as duas redes, fato que fragiliza a adoção de processos inclusivos.

No que se refere à categoria “nível de conformidade das práticas de inclusão em relação aos preceitos de documentos normativos e norteadores”, foi possível constatar, através das entrevistas, que, tanto na rede própria quanto na rede conveniada, as práticas relacionadas à inclusão apresentam relevantes divergências em relação ao que preconizam as principais legislações e documentos norteadores sobre a temática.

Em nível nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) institui que o direito à educação das pessoas com deficiência pressupõe planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado. Tendo em vista que os atendimentos que ocorrem nos serviços de EP e de PI não são disponibilizados para todas as crianças público-alvo da educação especial, a normativa está longe de ser plenamente observada na educação infantil da rede municipal. De acordo com relato da PRP 1,

Algumas crianças estão em cadastro para conseguir atendimento, mas a gente tem, por exemplo, hoje uma criança que está nas borboletas, que está em cadastro desde quando ele era casulo 1. Casulo 1 é maternal 2, então a criança entrou na fila lá do Lygia, no maternal 2. Ele está no jardim B e não foi chamado ainda. Eu tenho outra criança que entrou no cadastro no lagarta 1, que é o berçário 2 e hoje ele está no jardim A e também não foi chamado ainda. A última criança nossa que esteve em atendimento no Lygia foi quando eu era profe ainda no casulo 1, em 2019.

Também em nível nacional, a PNEEPEI, principal documento no que tange à educação especial no País, indica que a inclusão escolar tem início na educação infantil, etapa na qual se desenvolvem as bases que fundamentam a construção do conhecimento e seu desenvolvimento integral. Sendo assim, a falta de um AEE que contemple todas as crianças inseridas na educação infantil municipal também descumpre as diretrizes expressas no documento.

Em nível municipal, a Resolução nº 013/2013 do CME/POA, que dispõe sobre as diretrizes para a educação especial municipal, preconiza que as instituições de

educação infantil municipais e conveniadas têm de contar com assessoria contínua e sistemática através das professoras do AEE a fim de dar suporte às crianças público-alvo da educação especial. Seguindo essa diretriz, o documento orientador da SMED em relação à educação especial propõe que a parceria e a presença da assessoria de inclusão nas escolas possam potencializar espaços de interlocução, ações conjuntas com as profissionais, formações, reuniões, entrevistas e encaminhamentos com as famílias.

Apesar dessas normativas, como já apresentado anteriormente, quase a totalidade das entrevistadas relatou não possuir interlocução consolidada com as assessoras da EP e da PI. Ao falar sobre o tema, uma das professoras esclarece: “Já faz alguns anos que o trabalho da nossa assessora é mais ouvir as nossas demandas, porque de fato dizer que passei uma demanda e ela conseguiu resolver? Não. Faz muito tempo que isso não acontece. Ela só escuta as demandas.” (PRP 1).

A Resolução nº 013/2013 também refere a necessidade de que as classes comuns que tenham crianças público-alvo da educação especial contem com professores de apoio à inclusão com especialização em educação especial a fim de realizar o planejamento da ação pedagógica de forma conjunta. Da mesma forma, devem contar com profissionais de apoio à inclusão que atuem em atividades de cuidados relacionadas a atividades de alimentação, higiene e locomoção. Apesar dessas diretrizes, uma das principais queixas das profissionais em relação à efetividade dos processos inclusivos foi a falta de recursos humanos. Conforme relato de uma das professoras da rede própria,

Para haver adequações, eu acho que a escola tem que contar com RH. Tem algumas coisas que tu não tem como fazer milagre. Tu não tem como estar em dois lugares ao mesmo tempo. Tu não tem como levar e trocar fralda de uma criança, acompanhar outra no banheiro para limpar ela seis vezes. Tu faz o que com os outros? Então, primeiro tem que ter RH. E tem que ter um RH que vá além da lei. Eu sei que nunca farão isso, não sempre, porque tem questão de orçamento e tal. Mas assim, ó, é cruel às vezes, tu não ter como dar conta desse tipo de coisa. Tu dizer para uma família que não pode atender a criança porque não tem quem fique com ela. Então tem que ter um RH que dê conta. (PRP 3).

Dentre os principais direitos assegurados nas normativas que fundamentam a educação especial em nível nacional e municipal, a análise da categoria evidenciou que os processos relacionados à educação inclusiva que ocorrem na educação infantil municipal não contemplam as principais diretrizes da educação especial.

Com relação à categoria “efetividade das ações de intervenção”, a análise das entrevistas demonstrou que a maioria das profissionais considera que as crianças que

efetivamente são atendidas nos serviços de EP e de PI apresentam avanços muito significativos em aspectos como socialização, seletividade alimentar, rigidez e comunicação. Dentre as oito profissionais entrevistadas das escolas regulares, apenas três não conseguiram avaliar a efetividade dos serviços por não possuírem crianças em atendimento. Ao esclarecer qual sua percepção sobre a efetividade dos serviços, a PRP 3 explicita seu ponto de vista:

Nossa, eu acho que é assim...É um salto monumental na qualidade das relações dessas crianças. Todas as crianças que eu vi frequentarem a EP e a PI foram crianças que evoluíram significativamente, principalmente nas relações delas com os outros, com os adultos, com elas mesmas no espaço e nas relações com o contexto da escola. Crianças, assim, que ampliaram o falar.

Nunes e Rodrigues (2014) ressaltam a importância dos programas de intervenção precoce como um sistema de serviços que têm como finalidade a promoção do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade. Nessa perspectiva, uma profissional da rede conveniada destaca a diferença entre crianças que possuem atendimentos em relação às que não possuem nenhum tipo de intervenção fora da escola: “Então, ali na turma eu tenho duas comparações, a (...), que tem todos os atendimentos, que está num caminho, ela está muito bem, e tem o (...), que não tem atendimento algum e está em regressão contínua (PC 1).”

As duas profissionais dos serviços de EP e de PI, assim como a maioria das professoras das escolas regulares, acreditam que os atendimentos potencializam o desenvolvimento das crianças bem como o fortalecimento dos vínculos dessas crianças com as famílias e as escolas. De acordo com a professora da PI,

Eu acho que as crianças que frequentam aqui e que frequentam a escola, são as que a gente consegue perceber as maiores evoluções. Porque são crianças que sempre evoluem na sua comunicação. Não digo só em fala, mas em querer se comunicar. Em querer interagir. Em entender, suportar mais, né. Porque também temos a família aqui junto com a gente. A gente consegue dar esse apoio de uma forma que a escola, muitas vezes, não consegue. E a gente consegue. A gente tem uma proximidade muito grande com os familiares. Então, a gente consegue dar esse apoio para que isso respingue dentro de casa também, né. Então, assim, eu vejo que eles têm tido muitos avanços. (PRP 2).

A análise da categoria evidenciou que a visão das profissionais sobre a efetividade das intervenções é muito favorável. A maior parte das professoras conseguiu relatar de forma detalhada exemplos práticos de mudanças das crianças a partir das intervenções que favoreceram tanto as próprias crianças quanto o contexto do grupo.

No que se refere à última categoria, “capacidade de supervisão dos processos

e resultados por parte da SMED”, a análise das entrevistas evidenciou grande fragilidade em relação ao monitoramento das práticas e dos serviços relacionados à educação especial municipal.

A Resolução nº 013/2013 do CME, que dispõe sobre a educação especial em nível municipal, preconiza que o AEE deve ser oferecido pela SMED a todos os estudantes da rede municipal e que a mantenedora deve garantir a interlocução entre todos os profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial. Também devem ser garantidos espaços de formação continuada e assessoria. Tendo em vista que a Secretaria nem mesmo cumpre essas diretrizes na integralidade, por consequência, os processos de monitoramento e avaliação acabam sendo inexistentes. De acordo com relato da PRP 2,

Eu vou te dizer, sinceramente, que eu não vejo que tenha uma supervisão dos processos, sabe? A gente vai fazendo... Eu vou te dizer que manter esses serviços é muito por nossa conta. A gente não vê uma política pública de mantenedora. Eu acho que a SMED está muito apagando o incêndio das necessidades, das coisas que vão aparecendo. Eu acho que muito dando conta dos processos judiciais, muito dando conta de responder à Ouvidoria e, de fato, poder sentar com a gente, poder pensar nos processos, poder até saber de fato o que a gente está fazendo, não. Eu vou te dizer que, se tu fizer essa mesma pergunta para os setores, eles não vão saber o que a gente faz. A gente tem o fórum EP/PI uma vez por mês, mas eu vou te dizer que não tem um acompanhamento, de fato, do que está rolando. Não tem. Eu acho que o que mantém essa política somos nós.

A gestora da pasta aponta que o grande número de escolas conveniadas impede que haja o mesmo olhar por parte da Secretaria em relação às duas redes. Uma das profissionais que atua na assessoria destaca que o próprio quadro de profissionais da equipe de educação especial não dá conta das demandas existentes na rede. Conforme sua explanação sobre o tema, “as gurias estão sem pernas, o pessoal delas é muito pequeno. Elas só conseguem chegar aonde já tem um problema muito grande instaurado” (PRP 5).

A análise das entrevistas evidenciou um contexto complexo no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e no atendimento a crianças com transtorno do espectro autista. Existem problemas que englobam falta de formação das profissionais, carência de recursos humanos, inexistência de monitoramento por parte da SMED e diferenças significativas em relação à qualidade de atendimento na rede própria e conveniada. Salienta-se o consenso em relação à importância e à qualificação do atendimento realizado nos serviços de EP e de PI. Na seção seguinte, serão sistematizadas propostas e recomendações à SMED, a partir

dos principais problemas encontrados ao longo da pesquisa.

### 5.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Considerando as análises de documentos e das entrevistas desenvolvidas nas seções anteriores, nesta seção são apresentadas recomendações à SMED a fim de potencializar e desenvolver práticas de gestão que de fato sejam fundamentadas na perspectiva da educação inclusiva. Essas recomendações têm como base os principais problemas encontrados nos processos relacionados à gestão da educação especial nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre e aos procedimentos relacionados à inclusão de crianças com TEA.

#### **Ampliação do AEE de forma a contemplar todas as crianças público-alvo da educação especial**

Embora todos os documentos que fundamentam a educação especial em nível nacional e municipal explicitem que o AEE deve ter início na educação infantil, sendo um direito de todas as crianças público-alvo da educação especial, o que inclui as crianças com TEA, a rede municipal não cumpre plenamente essa diretriz. A análise dos relatos evidenciou que muitas crianças não têm acesso aos atendimentos de EP e PI.

Apesar de se envidar esforços, não foi possível chegar ao quantitativo de crianças em lista de espera para acesso aos serviços. Dessa forma, sugere-se que, em um primeiro momento, a SMED sistematize esses dados para que seja possível ter uma noção objetiva da demanda em nível de rede. A partir desses dados, deve-se traçar estratégias para ampliar o acesso de todas as crianças.

Como alternativa imediata, a Secretaria pode ampliar o número de escolas que oferecem os atendimentos de EP e de PI, de forma que estes não fiquem concentrados apenas nas quatro escolas de educação especial, como ocorre no momento. Essa iniciativa atenderia também a questões de logística de deslocamento das famílias. Em um segundo momento, após essa ampliação, sugere-se que haja professoras referência de AEE em todas as escolas de educação infantil, da mesma forma que ocorre no ensino fundamental.



A profissional de AEE deverá ser responsável pela coordenação e implementação dos processos relacionados à inclusão e poderá organizar as equipes para um trabalho direcionado nessa perspectiva. Destaca-se que essas ações contemplam direitos assegurados na Lei Brasileira de Inclusão e demais normativas sobre o tema.

### **Ampliação do quadro de recursos humanos**

A falta de recursos humanos se apresentou como um dos principais desafios das escolas para a implementação de práticas mais inclusivas. Foram muitos relatos que evidenciam um déficit significativo no número de profissionais que possam dar suporte às profissionais que são referência dos grupos, principalmente na rede comunitária, que apresenta alta rotatividade no quadro.

Nessa perspectiva, a fim de assegurar o acesso e a permanência na escola, recomenda-se que seja ampliado o número de profissionais vinculados à educação especial nomeados através de concurso público, de forma que possam atender também as EMEIS. Dessa forma, amplia-se o quadro de profissionais que farão o assessoramento às escolas conveniadas, que, conforme já apresentado, são responsáveis pela maior parte do atendimento realizado na primeira etapa da educação básica.

Ainda que não seja o modelo ideal, também se faz necessário ampliar o programa Incluir Mais Poa, programa de governo que foi implementado na atual gestão para dispor de agentes de educação inclusiva de forma a atender também as escolas da rede comunitária.

Dispor de melhor remuneração para profissionais terceirizados também é fator que tende a reduzir a alta rotatividade de agentes e de profissionais da rede conveniada. A falta de recursos humanos impacta diretamente na permanência com qualidade das crianças com deficiência. Sendo assim, também sanar esse déficit visa assegurar o direito constitucional de todos à educação.

### **Oferta de formação mínima**

Conforme constatado através das entrevistas, existe, dentre as profissionais das escolas regulares, falta de formação básica sobre questões pertinentes à

educação na perspectiva da educação inclusiva, em especial sobre o TEA. Dessa forma, além de aumento no número de profissionais, faz-se necessário que a mantenedora ofereça capacitações que qualifiquem o trabalho com crianças público-alvo da educação especial.

Sugere-se que as capacitações que são organizadas pelas profissionais da EP e da PI sejam ampliadas e passem a ocorrer com cronograma sistemático de encontros. Também se faz necessário verba específica para pagamento de profissionais externos à rede, que sejam referências em temas relacionados à educação inclusiva, e que possam atuar junto à assessoria nesses encontros de formação continuada.

Destaca-se que, conforme diretriz da PNEEPEI, as formações devem ocorrer para todos os profissionais que atuam na escola, não só com professoras e profissionais de apoio, materializando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como proposta pedagógica da escola.

### **Execução de processos de assessoramento**

Diante dos relatos feitos pelas professoras das escolas regulares, apresenta-se um contexto de ineficiência dos processos de assessoramento da SMED em relação aos encaminhamentos referentes à educação inclusiva. Dessa forma, recomenda-se que sejam formadas equipes que atuem exclusivamente com assessoria às escolas de educação infantil.

Embora a assessoria esteja dentre as atribuições das professoras de EP e de PI, na prática é evidente a fragilidade da execução desse trabalho. No modelo atual, conforme apresentado anteriormente, as profissionais dos serviços acumulam as funções de atendimento às crianças e de assessoria. A fim de otimizar os fluxos, tanto de atendimentos quanto de assessoramento, sugere-se a organização de equipes distintas.

Ao ampliar o número de escolas com atendimento em EP e PI, bem como o número de profissionais, as equipes de assessoramento podem ser propulsoras para implementação de projetos pedagógicos realmente fundamentados na perspectiva inclusiva. Além disso, ao atuarem junto à profissional referência dentro das escolas, é possível consolidar interlocuções junto às políticas públicas de saúde e de assistência social.

### **Efetivação de processos de monitoramento e avaliação**

Os relatos das profissionais da EP e da PI bem como da gestão da educação especial da SMED evidenciaram fragilidades tanto no controle quanto na avaliação por parte da Secretaria em relação aos processos que envolvem as questões referentes à educação especial municipal. Dessa forma, fica enfraquecido o processo de elaboração de políticas públicas que promovam melhorias e qualifiquem as práticas a partir da perspectiva da educação inclusiva.

Diante desse contexto, recomenda-se que, de início, possam ser sistematizados alguns dados necessários para a proposição de ações. Devem ser elaborados relatórios com as seguintes informações:

- Número de crianças em fila de espera para EP;
- Número de crianças em fila de espera para PI;
- Número de crianças em processo de investigação para obtenção de laudo médico ou de avaliação por profissional referência do AEE;
- Mapeamento das regiões com maior número de crianças em lista de espera;
- Mapeamento do nível de formação em educação inclusiva das professoras e profissionais de apoio à inclusão.

Após esse mapeamento inicial, será possível prever ações como as que foram descritas anteriormente, relacionadas ao aumento do número de profissionais e dos locais de atendimento. Em um segundo momento, devem ser organizadas ações de avaliação a partir de devolutivas tanto das profissionais quanto das famílias, a fim de aperfeiçoar o trabalho realizado e propor modificações.

### **Execução de planos individualizados**

A partir da análise das entrevistas, não se verificou a execução de planos de ensino individualizados. Conforme já discutido no capítulo de referencial teórico, Costa, Zanata e Capellini (2018) ressaltam a necessidade de elaboração do PEI de forma a contemplar as necessidades de cada um dentro da diversidade do espectro do autismo. Também de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, é previsto o

planejamento de estudo de caso e a realização de plano de atendimento educacional especializado.

De acordo com o relato das profissionais da EP e da PI que foram entrevistadas, está surgindo de forma bem inicial um projeto direcionado às escolas assessoradas por essas profissionais que visa dar materialidade à execução do PEI. O documento deve ser elaborado por todos os profissionais que possuem interlocução com a criança bem como pela família. Desse modo, recomenda-se que esse possa ser um projeto piloto em nível de rede.

Um segundo passo seria a implementação da execução do PEI em todas as escolas da rede própria e conveniada. A partir de um processo sólido de formação continuada e de fortalecimento dos vínculos de assessoria da educação especial com escolas regulares, essa estratégia pode contribuir de forma eficaz na implementação de sistemas educacionais mais inclusivos.

### **Expansão da rede própria**

As diferenças existentes entre a rede própria e a rede comunitária constituem um grande desafio à implementação de práticas e políticas fundamentadas na perspectiva da educação inclusiva. Conforme discutido no capítulo dedicado ao referencial teórico, a partir de Montano (2018), a expansão da oferta de vagas na educação infantil a partir da parceria com a iniciativa privada intensificou a fragilização de requisitos mínimos de qualidade.

Nessa perspectiva, a partir dos dados obtidos ao longo da pesquisa, que indicam diferenças tanto no acesso quanto na permanência de crianças com TEA, recomenda-se fortemente a expansão da rede própria de atendimento através da contratação de servidores públicos de carreira. Além disso, diante da oferta que já é realizada na rede própria, sugere-se que a SMED amplie os procedimentos de controle e monitoramento das escolas conveniadas, a fim de promover melhores condições de atendimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de apresentar recomendações à SMED para qualificar as práticas inclusivas destinadas às crianças com TEA nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre bem como promover melhorias na gestão das práticas de inclusão de crianças autistas matriculadas nessas escolas. Para tal, propôs-se a analisar as diretrizes que orientam o AEE às crianças da educação infantil com TEA, investigar qual a percepção de todas as profissionais que possuem interlocução com a educação especial em relação aos fluxos desses atendimentos e verificar se o fazer pedagógico dessas profissionais é constituído por práticas efetivamente inclusivas.

Considerando a trajetória realizada ao longo desta jornada de investigação, avalia-se que os principais objetivos foram plenamente atendidos, tendo em vista que foi realizada a análise documental das principais normativas que regulam a educação especial e a educação infantil tanto em nível nacional quanto municipal, sendo possível alcançar um panorama geral em relação às principais diretrizes que fundamentam esses atendimentos. Através das entrevistas, também foi possível compreender as percepções das profissionais em relação ao contexto de atendimento às crianças público-alvo da educação especial, bem como verificar se as práticas realizadas realmente atendem às diretrizes.

Esta pesquisa revelou a considerável diferença existente na maior parte dos aspectos analisados entre a rede própria e a rede conveniada. Foi possível observar de forma objetiva que as duas redes enfrentam desafios na implementação das diretrizes relacionadas à educação especial, mas que a rede própria dispõe de muito mais recursos para dar conta desse processo. Conforme apresentado no capítulo do referencial teórico, o processo de terceirização da oferta de vagas na educação infantil municipal realmente caracteriza-se por um atendimento com qualidade inferior ao que ocorre nas escolas da rede própria.

Outro ponto que chamou atenção foi a expressiva diferença proporcional em relação ao número de crianças com diagnóstico de TEA nas duas redes. A rede conveniada, mesmo sendo aproximadamente cinco vezes maior que a rede própria, concentra pouco mais que o dobro das crianças com TEA. Esse dado comprova que existem diferenças tanto no acesso quanto na permanência das crianças que são público-alvo da educação especial nas escolas de educação infantil da rede.

O último destaque se refere à unanimidade da percepção, por parte das professoras da rede regular que foram entrevistadas, sobre a eficiência e a qualidade dos atendimentos de EP e PI. As profissionais destacaram que, quando as crianças conseguem de fato serem inseridas nos serviços, os resultados são visíveis no trabalho realizado na escola. Dessa forma, mesmo sendo serviços restritos pelo número de profissionais e oferecidos em apenas quatro escolas, a avaliação sobre o trabalho realizado é bastante positiva.

Em relação à proposta de intervenção junto à SMED, avalia-se que as recomendações propostas poderão auxiliar a Secretaria no sentido de aperfeiçoar a gestão e os processos relacionados à educação especial nas escolas de educação infantil. As principais recomendações envolvem o fortalecimento da rede própria e a execução concreta de fluxos de assessoria e monitoramento. A intenção é que os resultados possam ser compartilhados a fim de contribuir com a efetivação de práticas mais inclusivas e mais alinhadas com as diretrizes que fundamentam os documentos da própria SMED bem como com as normativas federais e municipais.

Por se tratar de uma rede que possui mais de duzentas escolas de educação infantil, sejam próprias, sejam conveniadas, constitui-se uma limitação desta pesquisa a quantidade de escolas diretamente investigadas. A enchente que ocorreu no mês de maio também foi um fator que impediu a ida a um dos jardins de praça, que são escolas que compõem a rede própria. A escolha das escolas a partir de critérios que pudessem de alguma forma abranger a pluralidade que constitui a rede foi a alternativa para minimizar a limitação.

Para investigações futuras, sugere-se um estudo que investigue quais as razões da desproporcionalidade tão significativa no número de crianças com diagnóstico de TEA na rede própria e na rede conveniada. Uma investigação com esse propósito pode sinalizar de forma mais objetiva as diferenças entre as duas redes no que se refere aos processos relacionados à educação inclusiva. Um segundo estudo, com enfoque mais associado aos serviços de EP e de PI, pode revelar de que forma os serviços contribuem objetivamente nos avanços que as crianças conquistam que possibilitam permanência na escola com mais qualidade.

Este estudo é resultado de uma caminhada que iniciou com as vivências pessoais da pesquisadora enquanto mãe de crianças autistas, que estão inseridas na educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre e que possuem a possibilidade de vivenciar uma escola, que, com todas as limitações da rede

conveniada, sempre esteve aberta à perspectiva da educação inclusiva. Também é resultado da vivência de um processo de interlocução contínua entre saúde e educação.

Essa experiência revela que existem possibilidades concretas de efetivação das diretrizes e dos direitos relacionados à educação especial. Almeja-se, assim, que os resultados da pesquisa contribuam para que ocorra dentro da SMED a implementação de fluxos e de políticas que garantam efetivamente o direito, de todas as crianças da educação infantil que são público-alvo da educação especial, a escolas que realmente sejam inclusivas.

Finalizando, é importante dizer que este estudo reafirma a importância do fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao ter sido realizado em um Programa voltado à Gestão Educacional, comprova a relevância que o papel da gestão pode ter na implementação da educação inclusiva pautada na garantia dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179–197, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643396>. Acesso em: 24 out. 2023.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A Presença do Setor Privado na Gestão da Educação Pública: Refletindo Sobre Experiências Brasileiras / The Private Sector Presence in Management of Public Education: Reflecting on the Brazilian Experiences. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.14393/REPOD-v1n1a2012-17363. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: Corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre; Lisboa, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ALVES, Beatriz Maria Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, n. 16. 7 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/%20revistaleph/article/view/39049/22487>. Acesso em: 04 jun. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. ISSN 0104-7043. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BADARÓ, Emilly Souza Ceolho; ALMEIDA, Marcelo Nocelle de. O currículo na educação infantil a partir da BNCC. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 3, p. 101-120. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51186>. Acesso em: 8 set. 2022.



BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>.

Acesso em: 20 jan. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil.

**Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 107-126, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.27001. Disponível em:

<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/27001>. Acesso em: 10 maio. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Relatório de pesquisa MEC-UFRGS. Brasília, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf). Acesso em: 28 set. 2023

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. de. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 17 mar. 2023

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Leitura Crítica, Campinas, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214373>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75–92, 2013a. DOI: 10.5585/dialogia.N17.4410. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410>. Acesso em: 24 out. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013b. Disponível em:

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod\\_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81274>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/121/125>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3390>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 22-39.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.236, de 22 de janeiro de 2022**. Regulamenta a Lei nº 13.218, de 26 de dezembro de 2022, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ([https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)). Acesso de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação especial. Disponível em: em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAMARGO, Sígla Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18165/16921>. Acesso em: 22 maio 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil: educar e cuidar. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 9-22, set./dez. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, abr. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia. Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades: Diálogos com uma Experiência em Dois Contextos Educacionais. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência: Configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Marquezine; ABBE, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as Culturas da Infância e a Rotina Escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence of autism spectrum disorders**: autism and developmental disabilities monitoring network. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 01-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hzKWNpLMCS3MySHNdPQWzwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 29 out. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação infantil e currículo: Um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e38667, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.38667. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/38667>. Acesso em: 24 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo INEP 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 out. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 485-502, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2022.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423–454, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/364>. Acesso em: 24 out. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privadas na educação especial: um estudo sobre a atuação de organizações sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 352-368, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25497/18546>. Acesso em: 08 jul. 2023

LAZARETTI, Lucineia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27–46, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p27. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 20 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana. Educação Infantil e currículo: Políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p75. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1320>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação Infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 17, p. 79-90, mar. 2005. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-marco2005-n-17-2005>. Acesso em: 19 mar. 2023

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MONTANO, Monique Robain. **A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189580>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.

NUNES, Débora R. P.; RODRIGUES, Eliana Araújo. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, *Tempe, AZ (EUA)***, v. 22, 2014, pp. 1-14. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898092.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Representação no Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491>. Acesso em: 02 set. 2019.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, abr. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812013000100008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marinez Andreazza; SILVA, Rosane Meire Munhak; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines\\_Andreazza\\_de\\_Oliveira\\_2020.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines_Andreazza_de_Oliveira_2020.pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010, p. 1-14. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/908263/mod\\_resource/content/2/O\\_curriculonaeducacaoinfantil.pdf?forcedownload=1](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/908263/mod_resource/content/2/O_curriculonaeducacaoinfantil.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 10 maio 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PELOSO, Francieli Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Um ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14,

n. 1, 2017. DOI: 10.5335/rep.v14i1.7696. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7696>. Acesso em: 24 out. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil / State Reform and Education Policies in Brazil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.14393/REPOD-v1n1a2012-17362. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; SUSIN, Maria Otília Kroeff; MONTANO, Monique. A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105676>. Acesso em: 21 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2023.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ (EUA), v. 22, 2014, pp. 1-7. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898085.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

PMPA. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.portoalegre.rs.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 13.218, de 06 de setembro de 2022**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Porto Alegre, define suas competências e organização e revoga a Lei nº 8.198, de 18 de agosto de 1998. Disponível em: [https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/137976/Lei\\_13218.pdf](https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/137976/Lei_13218.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 8.198, de 18 de agosto de 1998**. Cria o sistema municipal de ensino em Porto Alegre. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/lei\\_8198.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/lei_8198.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Resolução CME-POA/RS n.º 13/2013**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre: Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, 2013. Disponível em:



[https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/1034\\_ce\\_87063\\_1.pdf](https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/1034_ce_87063_1.pdf). Acesso em: 08 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador da Educação Especial**. Porto Alegre, 2020-2021.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador da Educação Infantil**. Porto Alegre, 2016.

PORTO ALEGRE. Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli. **Projeto Escola Acessível**. Porto Alegre, 2021.

REDIN, Mayara Martins. Planejando na educação infantil: com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-99.

SIE. Sistema de Informações Educacionais. Disponível em: <https://dadosabertos.poa.br/dataset/sie>. Acesso em: 10 maio 2023.

SACCOL, Amarolinda (Org.). **Metodologia de pesquisa em administração**: uma abordagem prática. Coleção EAD. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. E-book. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000045/000045b4.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6732>. Acesso em: 02 set. 2019.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A Qualidade da Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre**: estudo de caso de quatro creches conveniadas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18264/000727754.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2023.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; RODRIGUES, Érica Castilho. Permeabilidade estatal e atores privados na oferta da educação infantil: o que dizem os Planos Municipais de Educação (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230064, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100143&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100143&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

ESCOLA XXXXXXXX  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, XXXXXXX, Diretor(a) da Escola XXXXXX, declaro estar ciente de que Danielli Trindade, mestranda do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, e orientada pelo Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus, efetuará pesquisa intitulada Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão, no período entre 2023 e 2024. O objetivo geral da pesquisa é apresentar recomendações de ações no âmbito da SMED para qualificar o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Rede bem como a permanência dessas crianças nas escolas de educação infantil do sistema com condições efetivas de inclusão.

A metodologia prevista consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com professoras da escola e com representação da Equipe de Educação Especial da SMED, além de pesquisa documental.

A contribuição das participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 e às normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais conforme resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta Instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a)

\_\_\_\_\_  
SMED

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão, sob a responsabilidade da pesquisadora Danielli Trindade, mestranda do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, e orientada pelo Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus. Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar recomendações no âmbito da SMED para qualificar as práticas inclusivas destinadas às crianças com TEA nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A metodologia prevista consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com professoras da escola e com representação da Equipe de Educação Especial da SMED, além de pesquisa documental.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os riscos desta participação são mínimos. Não estão sendo previstos benefícios diretos às pessoas que decidirem participar do estudo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (51) 997367747 ou pelo e-mail [danielli-dtrindade@educar.poa.br](mailto:danielli-dtrindade@educar.poa.br).

Sua participação é voluntária e extremamente importante.

Atenciosamente.

Pesquisadora responsável Danielli Trindade

### APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS

Perguntas	Sujeitos		
	Professoras escolar regular	Professoras EP e PI	Gestão da Educação Especial Smed
Qual a concepção de criança / infância que embasa a sua prática pedagógica?	X	X	
Como é feito o planejamento e a avaliação das suas práticas pedagógicas?	X	X	
Como ocorrem os fluxos e trocas entre as escolas regulares e as professoras de EP e PI?	X	X	X
São feitos Planos de Ensino Individualizados? Eles ajudam na organização da prática em relação às crianças autistas?	X	X	
Você possui alguma formação em educação inclusiva?	X	X	
Quais as adequações na escola para facilitar a permanência de crianças autistas na escola?	X	X	
As práticas de inclusão realizadas nas escolas da rede própria e nas escolas comunitárias são similares ou há diferenças?	X	X	X

Como você avalia a evolução das crianças que frequentam os atendimentos de EP e PI em relação ao TEA e à permanência na escola?	X	X	
Como a SMED supervisiona os processos de inclusão de crianças autistas e como avalia os resultados? Qual seu nível de satisfação com a atual capacidade de supervisão?			X
Você conhece as legislações que embasam a o Atendimento Educacional Especializado? Considera que o atendimento às crianças autistas que acontece na rede/escola está de acordo com o que dizem as normativas?	X	X	X
O que deveria ser mudado para que houvesse um melhor atendimento às crianças autistas na educação infantil (da sua escola/da rede)?	X	X	X