

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANDRÉA GONÇALVES TAVARES

**LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
PARANAGUÁ**

**CURITIBA
2025**

ANDRÉA GONÇALVES TAVARES

**LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
PARANAGUÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – PR, como requisito parcial ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Rita de Cassia Gonçalves

**CURITIBA
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

T231 Tavares, Andréa Gonçalves. Legislação educacional sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil de Paranaguá / Andréa Gonçalves Tavares; orientadora Prof. ^a . Dra. Rita de Cassia Gonçalves. 112f.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025
1. Educação infantil. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4. Transtorno de espectro autista. 5. Paranaguá. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.94

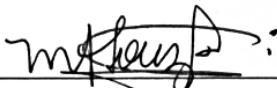
Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO
ANDRÉA GONÇALVES TAVARES

**LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
PARANAGUÁ**

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Curitiba, 31 de março de 2025.



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Documento assinado digitalmente

 **RITA DE CÁSSIA GONÇALVES DA SILVA**
Data: 18/06/2025 08:44:35-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Documento assinado digitalmente

 **JOAO HENRIQUE DA SILVA**
Data: 18/06/2025 22:59:47-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. João Henrique da Silva

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Documento assinado digitalmente

 **JOSELIA SCHWANKA SALOMÉ**
Data: 18/06/2025 08:55:20-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Dedico este trabalho,

Aos meus pais, por acreditarem e me incentivarem na busca pelo conhecimento.
Às minhas filhas, Aliny Thalia e Amanda, que são minha maior motivação e que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando nos momentos em que pensei em desistir.

Ao meu esposo, por todo o incentivo, apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente.

Em especial, aos alunos com TEA, que me motivam todos os dias na busca pela inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença constante em minha jornada e por ter colocado Dona Barbara em nossas vidas. A ela, meu respeito, admiração e gratidão por ter cedido um quarto de sua casa com tanto carinho, mesmo sem nos conhecer.

À minha orientadora, Dra. Rita de Cássia Gonçalves, minha profunda gratidão pela paciência e incentivo, que me guiaram na busca pelo conhecimento, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Dr. João Henrique da Silva e Dra. Josélia Schwanka Salomé, meus sinceros agradecimentos pelas valiosas contribuições, que enriqueceram minha pesquisa.

Ao grupo de pesquisa GEEPED, pelos estudos, discussões, contribuições e considerações que enriqueceram minha trajetória acadêmica.

À Dra. Maria de Fátima Rodrigues, meu reconhecimento por seus ensinamentos e por compartilhar sua luta pela educação e a força dos movimentos sociais na política brasileira.

Ao professor Dr. Fausto Santos Amaral Filho e à professora Dra. Anita Schlesener, agradecer o carinho e pelos seus ensinamentos que foi de grande valia para seguir com a interpretação da legislação educacional.

À professora Dra. Maria Alzira, pelo carinho e por sempre estar pronta a auxiliar na pesquisa.

A CAPES/PROSUP, por disponibilizar a bolsa de estudo para que eu pudesse dar continuidade no desenvolvimento da pesquisa, e, assim, chegar até aqui, minha eterna gratidão.

Às minhas amigas Noeli, Silvana e Karyn, que me acompanharam nessa trajetória, durante a qual passamos por momentos difíceis, em tempos de deslizamento na Serra do mar. A elas, todo o meu amor e gratidão pela amizade que construímos juntas.

Às minhas amigas Silmara e Joelma; juntas, compartilhamos estudos e discussões na UTP, a elas, todo carinho e gratidão.

Aos meus colegas da turma de Mestrado em Educação; juntos compartilhamos estudos e discussões e momentos de risadas.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Expcionais
FEAPAES-PR	Federação das APAEs do Estado do Paraná
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMED	Conselho Municipal de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CF	Constituição Federal
CMAE	Centro Municipal de Avaliação Especializado
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CTEA	Centro Municipal do Autismo
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação
DSM-5	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.E	Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMP	Lei Municipal de Paranaguá
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MPF	Ministério Público Federal
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PcD	Pessoa com Deficiência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMEDI	Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria Estadual do Estado de São Paulo
SEMI	Secretaria Municipal de Inclusão
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica do ensino regular tem sido tema recorrente em congressos, seminários e no cotidiano da comunidade escolar, gerando preocupações quanto ao atendimento educacional especializado. O aumento do número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil convive com a presença de alunos com sinais de distúrbios aguardando avaliação, bem como de outros com diagnóstico de TEA à espera de atendimento pedagógico especializado. A inclusão escolar, prevista na Constituição Brasileira de 1988, estabelece que a educação é um direito de todos e garante, em seu artigo 208, o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Diante da legislação vigente, esta pesquisa busca responder: como está organizada a legislação para a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil de Paranaguá? O estudo aborda a legislação educacional relacionada à inclusão de alunos com TEA na educação infantil do município, com o objetivo geral de analisar as diretrizes, organização e aplicabilidade dessa legislação. Os objetivos específicos são: compreender a educação infantil na legislação sobre inclusão escolar; analisar como está organizada a educação especial na educação infantil; e investigar a inclusão escolar de estudantes com TEA na rede municipal de Paranaguá. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com caráter documental e bibliográfico, explorando legislações nacionais sobre educação infantil, educação especial, TEA e normativas municipais de Paranaguá. Os resultados revelaram uma discrepância significativa entre as previsões legais e a prática nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Destaca-se a falta de clareza na legislação local, dificultando a definição de responsabilidades e a implementação eficaz das políticas de inclusão. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostrou-se insuficiente em qualidade e alcance para atender às necessidades dos alunos com TEA na Educação Infantil. Espera-se que esta pesquisa fomente reflexões sobre as políticas de AEE na Educação Infantil e contribua para o fortalecimento da legislação educacional, promovendo a inclusão escolar de alunos com TEA em Paranaguá.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Paranaguá.

RESUMEN

La inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación básica del sistema regular ha sido un tema recurrente en congresos, seminarios y en el día a día de la comunidad escolar, lo que genera preocupaciones respecto a la atención educativa especializada. El aumento de la matrícula de niños con discapacidad en la educación infantil convive con la presencia de alumnos que presentan signos de trastornos en espera de evaluación, así como de otros con diagnóstico de TEA que aguardan atención pedagógica especializada. La inclusión escolar, prevista en la Constitución Brasileña de 1988, establece que la educación es un derecho de todos y garantiza, en su artículo 208, el deber del Estado de ofrecer atención educativa especializada a las personas con discapacidad, preferentemente en el sistema educativo regular. Ante la legislación vigente, esta investigación se propone responder: ¿cómo está organizada la legislación para la inclusión escolar de estudiantes con TEA en la Educación Infantil de Paranaguá? El estudio aborda la legislación educativa relacionada con la inclusión de estudiantes con TEA en la educación infantil del municipio, con el objetivo general de analizar las directrices, la organización y la aplicabilidad de dicha legislación. Los objetivos específicos son: comprender la educación infantil en la legislación sobre inclusión escolar; analizar cómo está organizada la educación especial en la educación infantil; e investigar la inclusión escolar de estudiantes con TEA en la red municipal de Paranaguá.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter documental y bibliográfico, mediante la exploración de legislaciones nacionales sobre educación infantil, educación especial, TEA y normativas municipales de Paranaguá. Los resultados revelaron una discrepancia significativa entre las previsiones legales y la práctica en los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI). Se destaca la falta de claridad en la legislación local, lo que dificulta la definición de responsabilidades y la implementación eficaz de las políticas de inclusión. Además, la Atención Educativa Especializada (AEE) se mostró insuficiente en cuanto a calidad y alcance para atender a las necesidades de los estudiantes con TEA en la Educación Infantil. Se espera que esta investigación promueva la reflexión sobre las políticas de AEE en la Educación Infantil y contribuya al fortalecimiento de la legislación educativa, promoviendo la inclusión escolar de estudiantes con TEA en Paranaguá.

Palabras Clave: Educación Infantil. Educación Especial. Inclusión Escolar. Trastorno del Espectro Autista. Paranaguá.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	18
3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
3.1 LEGISLAÇÃO E DIREITOS DOS ALUNOS COM TEA	59
4 LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PARANAGUÁ	68
4.1 ESTUDANTES DE PARANAGUÁ: UMA VISÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA ...	68
4.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ	71
4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela inclusão escolar surge a partir das vivências em sala de aula na educação infantil com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com suspeita desse transtorno.

Desde o início da trajetória como professora na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Anita Canale Raby”, de Paranaguá, percebe-se que, a cada ano letivo, aumenta o número de matrículas de crianças com deficiência. Observa-se, na educação infantil do município de Paranaguá, alunos com sinais de distúrbio, à espera de encaminhamento para avaliação e de obter um laudo; outros com laudo de TEA, à espera de um atendimento pedagógico especializado.

A pesquisa busca investigar como a legislação educacional para a inclusão escolar de alunos com TEA está organizada na Educação Infantil de Paranaguá. A educação no município é gerida pela Secretaria Municipal de Educação em Tempo Integral (SEMEDI), que criou o Centro Municipal de Avaliação Especializada (CMAE), em 2018, e a Secretaria Municipal de Inclusão (SEMI), em 2022, visando à implantação de políticas de inclusão. O estudo destaca a importância do conhecimento da legislação para promover a inclusão de alunos com TEA, envolvendo a escola, a família e a sociedade.

A SEMEDI, em parceria com o Sistema Educacional Família Escola (SEFE), também oferece formação continuada para professores, observando um aumento de alunos com dificuldades de comunicação e socialização. Este estudo é relevante para subsidiar políticas públicas e capacitar profissionais para atender às necessidades desses alunos.

Ao tratar da legislação educacional para a inclusão escolar de alunos com TEA na rede de ensino regular da Educação Infantil no município de Paranaguá, a pesquisa ressalta a necessidade de buscar conhecimento sobre a legislação educacional inclusiva, a fim de que a escola, a família e a sociedade conheçam as leis e sua aplicabilidade e, assim, discutam o processo de inclusão escolar, garantindo o acesso e a permanência desses alunos na rede regular de ensino.

Com o retorno das aulas presenciais, em 2021, a SEMEDI, em parceria com o Sistema Educacional Família e Escola – SEFE, ofertou o curso de formação continuada com a temática: “A criança pós-pandemia: Oralidade e linguagem”.

Nessa formação, foi relatado por professores da Educação Infantil que se percebe, por meio das experiências de aprendizagem aplicadas em sala de aula, um aumento no número de alunos com algum tipo de distúrbio ou transtorno, com dificuldades na comunicação, socialização e na interação com o outro.

Por meio de estudo e pesquisa sobre a legislação educacional, é possível identificar os entraves que dificultam a inclusão escolar de alunos com TEA nos CMEIs.

Esta pesquisa é relevante, pois pode subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas mais claras para a inclusão escolar de crianças com TEA. Ao fornecer dados e análises aprofundadas, o estudo contribui para a alocação eficiente de recursos e para a capacitação de profissionais da educação, visando ao atendimento das necessidades específicas dos alunos com TEA na Educação Infantil.

Além disso, esta pesquisa enriquece o campo acadêmico, contribuindo para o avanço do conhecimento científico sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. Os resultados aqui apresentados podem servir de base para futuros estudos e investigações, fomentando a produção de conhecimento relevante para a sociedade do município de Paranaguá.

Por fim, esta pesquisa contribui para a missão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao gerar produções científicas que podem ser utilizadas por futuros acadêmicos em suas pesquisas nos bancos de dados, promovendo a disseminação do conhecimento e o aprimoramento das práticas de inclusão escolar na Educação Infantil.

O objeto de pesquisa “Legislação para a Inclusão Escolar de Alunos com TEA nos CMEIs” parte do pressuposto de que o aluno com TEA é um sujeito ativo, com suas particularidades e especificidades, sendo capaz de aprender, desde que as políticas educacionais sejam aplicadas conforme as diretrizes estabelecidas pela legislação, especialmente pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Essa realidade empírica desperta a necessidade de investigar como a legislação educacional para a inclusão escolar de alunos com TEA tem sido organizada na Educação Infantil do município de Paranaguá.

A fim de conhecer a produção científica acerca da Educação Infantil, da Educação Especial e da Educação do Transtorno do Espectro Autista nos últimos cinco anos (2020–2024), realizou-se um levantamento exploratório nos bancos de

dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados revelaram um volume expressivo de estudos em Educação Infantil (6.692) e Educação Especial (9.460), contrastando com a produção significativamente menor sobre Educação do TEA (472).

A análise preliminar dos resumos, incluindo estudos como os de Barros (2021), Silva (2023) e Lima (2022), que abordam desafios na inclusão, o papel de profissionais de apoio e a necessidade de considerar as individualidades dos alunos com deficiência e TEA, indicou uma carência específica de pesquisas que investiguem a “legislação educacional para inclusão escolar de alunos com TEA nos CMEIs”.

Essa lacuna na literatura, evidenciada pela produção científica focada na interface entre a legislação e a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, particularmente no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil, reforça a relevância da presente investigação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a legislação educacional referente à inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, investigando suas diretrizes, organização e aplicabilidade no contexto educacional do município de Paranaguá.

Os objetivos específicos são:

- a) Compreender a Educação Infantil na legislação sobre inclusão escolar;
- b) Analisar como está organizada a Educação Especial na Educação Infantil na legislação;
- c) Investigar a inclusão escolar de estudantes com TEA na Educação Infantil do município de Paranaguá.

A partir do objeto de investigação e da inquietação em responder ao problema de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, que trata da legislação educacional para inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil.

O estudo se propôs a realizar uma pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, na qual o objeto de estudo, “legislação para inclusão escolar de alunos com TEA nos CMEIs”, corresponde aos objetivos específicos citados anteriormente.

A presente pesquisa centra-se na análise da legislação pertinente à inclusão escolar de alunos com TEA nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Direciona a investigação à exploração de um arcabouço legal abrangente, que se estende desde as diretrizes constitucionais até as normativas municipais.

Para tanto, a investigação se debruçou sobre documentos oficiais de âmbito nacional, que fundamentam a legislação educacional tanto da Educação Infantil, da Educação Especial, da legislação do TEA quanto da legislação local, apresentados a seguir:

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece o direito à educação como fundamental e universal, servindo como pilar para as demais legislações. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reforçam a proteção integral e a prioridade absoluta da criança, princípios basilares para a inclusão.

No que concerne especificamente à Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e a Lei nº 12.796/2013 delineiam o direito à educação desde a primeira infância e estabelecem as diretrizes pedagógicas que devem orientar as práticas inclusivas nos CMEIs.

A Educação Especial é apresentada em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que preconizam a inclusão como um direito e um princípio fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) também dedica um capítulo à Educação Especial, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolidam a perspectiva inclusiva como norteadora das políticas educacionais. A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), representa um marco legal significativo, ao detalhar os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação em todos os níveis e modalidades.

No que tange à legislação específica sobre o TEA, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece os direitos das pessoas com TEA e estabelece diretrizes para sua inclusão social e educacional. A Lei nº 13.146/2015 (LBI) também aborda a questão do TEA, reforçando a necessidade de garantir o acesso à educação inclusiva. Mais recentemente, a Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion) e a Lei nº 14.624/2023 vieram complementar e aprimorar o arcabouço legal voltado para as pessoas com TEA.

Em âmbito municipal, a legislação de Paranaguá, representada pela Lei Municipal nº 2.759/2007 (COMED, 2007) e pela Lei Municipal nº 3.490/2015 (COMED, 2015), demonstra o esforço local em concretizar as diretrizes nacionais e estaduais no contexto específico dos CMEIs. A Deliberação COMED/PGUÁ nº 01/2019, que tem como objetivo principal fixar as diretrizes e normas para a Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá, busca regulamentar a oferta, a organização e o funcionamento da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino.

A exploração dessa vasta legislação permite compreender o panorama legal que embasa o direito à educação inclusiva e fornecerá subsídios para futuras reflexões.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental e bibliográfica para investigar um fenômeno político e social. Especificamente, busca-se realizar uma análise crítica da legislação educacional referente à inclusão escolar de alunos com deficiência (TEA) na Educação Infantil, no município de Paranaguá.

A análise documental consiste na investigação de documentos. Nessa modalidade de pesquisa, é possível identificar limites e potencialidades em seu uso. Um ponto a ser destacado é a obtenção de dados, na qual o documento minimiza, ao menos em parte, a influência que possa ser exercida pelo pesquisador. “Isso traz consigo uma dualidade: por um lado, é uma vantagem; por outro, uma limitação, uma vez que o documento se apresenta como um recurso sobre o qual o pesquisador não consegue intervir” (Poupart *et al.*, 2010).

Para alcançar os objetivos deste estudo, a investigação foi conduzida por meio da análise de documentos que regem a legislação educacional da Educação Infantil, da Educação Especial e da legislação do TEA, especificamente no que se refere à inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil.

O corpus documental consistiu em documentos legislativos oficiais de âmbito nacional e documentos orientadores, também de âmbito nacional, que tratam da inclusão escolar de alunos com TEA nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Paranaguá.

Este estudo se concentrará na análise crítica de três (3) categorias principais, fundamentais para a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil:

I - Diretrizes da Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: esta categoria se relaciona diretamente com a legislação geral sobre educação inclusiva (como a Constituição Federal e a LDB) e com documentos normativos específicos para a Educação Infantil (como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

A análise busca identificar se as diretrizes da Educação Infantil estão alinhadas com os princípios da inclusão previstos na legislação;

II - Organização da Educação Especial na Educação Infantil: esta categoria está intrinsecamente ligada à legislação que regulamenta a Educação Especial (como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outras normativas específicas).

A análise investigará se a organização da Educação Especial na Educação Infantil em Paranaguá está em conformidade com as diretrizes e os princípios estabelecidos na legislação;

III - Princípios e diretrizes para a Inclusão Escolar de Crianças com TEA: esta categoria se fundamenta em leis específicas sobre os direitos das pessoas com autismo (como a Lei Berenice Piana), em documentos orientadores (como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial) e em tratados internacionais (como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

A análise busca identificar se a legislação e as políticas educacionais em Paranaguá incorporam esses princípios e diretrizes, a fim de garantir uma inclusão de qualidade para os alunos com TEA na Educação Infantil. A análise crítica dessas categorias permitirá identificar a eficiência da legislação vigente, bem como possíveis falhas, lacunas, ambiguidades e contradições. O estudo se concentra no município de Paranaguá, Paraná, e foca nas normas e leis que regem a educação de alunos com TEA na Educação Infantil.

Espera-se que este estudo estimule a reflexão a respeito das políticas educacionais voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, bem como ofereça elementos que contribuam para o fortalecimento da legislação educacional, com o intuito de melhorar a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil da cidade de Paranaguá.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: a primeira seção apresenta a Introdução; a segunda seção traz o panorama da legislação educacional; a terceira seção trata da legislação da Educação Especial na Educação Infantil; a quarta seção discute as normas da Educação Infantil voltadas à Educação Especial em Paranaguá; e, por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais.

2 PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresenta-se um panorama da legislação educacional brasileira, com foco na evolução do reconhecimento da Educação Infantil como direito fundamental desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e a promulgação do ECA, passando pela Constituição Federal de 1988, que a estabeleceu como parte da educação básica. A análise crítica subsequente se volta para as leis e políticas que se seguiram, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), buscando identificar avanços, desafios e possíveis lacunas na efetivação desse direito.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, um marco internacional na proteção do direito infantil. Em consonância com essa convenção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, foi criado no mesmo ano, consolidando os direitos da criança e do adolescente no contexto brasileiro. O ECA representa um avanço significativo na garantia dos direitos fundamentais, incluindo o direito à educação.

Além disso, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, é um documento histórico que estabelece princípios universais para a proteção da infância. Embora não seja uma lei brasileira, a declaração influenciou a legislação nacional e internacional, incluindo o ECA.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) trouxe mudanças significativas em relação à concepção de criança. De acordo com a concepção de Moura (2021), as instituições passadas viam o atendimento à criança apenas como condição assistencialista de amparo à infância. A CF/1988 vem quebrar esse paradigma, indo além do "cuidar" e passando a se preocupar também com o "educar".

Foi por meio da CF/1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte integrante da educação básica, a qual informa, em seu art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988, art. 208).

A Constituição garante não apenas o direito à educação, mas também a obrigação do Estado de oferecer essa educação gratuitamente. Apesar da clareza do disposto no artigo 208, a realização do direito à educação básica de qualidade para todos ainda exige a superação de obstáculos: infraestrutura deficiente, falta de profissionais qualificados e insuficiência de recursos financeiros.

A Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos de idade (Brasil, 1988), garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo. O não oferecimento desse ensino pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, implica em responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988).

Diante da frase “direito público subjetivo”, comprehende-se que cada cidadão tem o direito de exigir que o Estado cumpra essa obrigação, fortalecendo a proteção legal da educação. Ao instituir o direito público subjetivo, a CF/88 evidencia a importância da Educação Infantil.

Compreendida a necessidade de ação conjunta para a efetivação do direito à Educação Infantil, conforme delineado, é fundamental adentrarmos na estrutura legal que fundamenta essa colaboração. Nesse sentido, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estabelece um princípio basilar para a organização dos sistemas de ensino em nosso país, ao determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, conforme apresenta nos incisos II e IV:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

Observa-se, diante dos informes postos na redação da CF/88, no art. 211, incisos II e IV, ser de responsabilidade dos municípios organizar os espaços, garantir a oferta de vagas e contratar profissionais habilitados para atuarem na Educação Infantil, com vistas a garantir a qualidade e a equidade do ensino obrigatório na educação básica (Brasil, 1988).

Com base na Constituição de 1988, outras legislações voltadas à educação foram surgindo. Entre elas, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente –

ECA/1990, a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI/1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 e PNE/2014.

A partir do marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que consagrou a criança como sujeito de direitos, observa-se um reforço significativo do direito à educação como um direito social fundamental.

Essa mudança de paradigma, como bem aponta Paula (2021), ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e como um direito social, público e subjetivo, impôs ao Estado a responsabilidade objetiva de assegurar sua efetivação. Consequentemente, essa nova perspectiva legal e social impulsionou um aumento substancial na demanda por vagas na Educação Infantil, frequentemente superior à oferta existente, conforme a análise da referida autora.

Com o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e como direito social, público e subjetivo, o Estado passou a ter a responsabilidade objetiva de garantir esse direito. Assim, a demanda por vagas na educação infantil se tornou maior que a oferta (Paula, 2021, p.15).

Conforme apresenta Paula (2021), “a demanda por vagas se tornou maior que a oferta”. Nota-se que a falta da oferta é ocasionada pelos seguintes fatores: falta de construção de novos CMEIs, de infraestrutura, escassez de profissionais qualificados e limitações orçamentárias contribuem para essa disparidade.

Em 1994, o Ministério da Educação - MEC coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil (PNEI,1994), no qual se definem como principais objetivos para a área da educação infantil:

A expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 1994).

Em relação à expansão da oferta de vagas na educação infantil, exige-se financiamento para garantir a expansão e a qualidade da educação infantil¹. Para

¹ Apesar de o financiamento da educação básica conter aspectos cruciais para garantir o acesso e a qualidade, este não é o foco das discussões. Logo, ele integra, mas não abre o capítulo para abordar sobre o FUNDEB.

isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desempenha um papel fundamental, tanto na gestão de programas direcionados quanto no repasse dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), garantindo que os municípios invistam em infraestrutura e ensino para todos.

Nota-se que, a partir dos objetivos do PNEI em relação à expansão na oferta de vagas, foi pensado em uma política de formação profissional qualificada para atender à educação infantil. No entanto, para haver qualidade na educação, também é crucial a valorização dos profissionais da educação infantil, garantindo-lhes condições de trabalho adequadas, salários justos, infraestrutura adequada e apoio pedagógico.

Já no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) apresentando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Observa-se que o texto da LDB/1996 traz a educação infantil como primeira etapa da educação básica e reconhece a criança em sua plenitude, ao mostrar que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral do aluno. Conforme a percepção de Paula (2021, p.51), a LDB/1996

define a utilização do termo educação infantil trazendo avanços significativos ao incluí-lo no campo da educação básica como primeira etapa, foi um considerável avanço, inseriu a educação infantil no campo das políticas públicas educacionais e trouxe a necessidade de se discutir o seu financiamento, propondo metas e estratégias objetivando o seu desenvolvimento.

A afirmação de Paula (2021) destaca um marco importante na história da Educação Infantil no Brasil. No entanto, é fundamental continuar monitorando e avaliando a implementação das políticas públicas, garantindo que os avanços se traduzam em benefícios reais para todos os alunos.

Outro avanço que a LDB/1996 traz é a avaliação na educação infantil e expedição de documentos que atesta o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme o informe no art.31:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

[...]

V - a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

Observa-se, diante dos informes apresentados pela LDB/1996, avanços significativos no campo das políticas públicas e no sistema ao incluir a “avaliação” mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno. O processo de avaliação na Educação Infantil serve para acompanhar o desenvolvimento da criança e sanar as dificuldades apresentada por ela.

A promoção na educação infantil é a garantia que ela desenvolva as habilidades de autonomia e competências adequadas para seguir sua trajetória escolar. No entanto, no que se refere ao termo “sem objetivo de promoção”, entende-se que o processo de avaliação fica somente registrado no sistema sem objetivo de promover o ensino-aprendizado futuro.

Percebe-se que há uma contradição que serve para refletir: entre o inciso I e o inciso V. O inciso I informa que a avaliação será “sem objetivo de promoção”. Já no Inciso V informa a “expedição de documentação” que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” ou seja do aluno (Brasil, 1996).

A LDB/1996 também informa em seu texto que a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios estabelecendo competências e diretrizes para a educação infantil que nortearão os currículos e seus conteúdos, conforme apresentado no texto da LDB/1996, em seu artigo 9º:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Conforme o informe, a União atribui um papel central na definição das políticas educacionais, o que acaba por interferir na autonomia do Estado e dos municípios. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) representou um marco fundamental para o planejamento educacional no Brasil.

Em seu artigo 87, a LDB instituiu a Década da Educação, estabelecendo a obrigatoriedade de a União elaborar e submeter ao Congresso Nacional, no prazo

de um ano, o Plano Nacional de Educação. Este deveria delinear as diretrizes e metas para a década subsequente, alinhado aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conforme explícito no próprio dispositivo legal:

no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996, art. 87).

A formulação e a implementação efetiva do PNE configuram-se como elementos cruciais para a garantia da progressiva elevação da qualidade educacional em âmbito nacional, bem como para a observância dos compromissos internacionais assumidos pelo país na área da educação.

Já em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

É importante entender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não abrange todo o currículo. Ela deve ser complementada com uma parte diversificada, que considera as particularidades de cada região e instituição de ensino.

Conforme a percepção dos autores citado a seguir:

A parte diversificada do currículo é percebida como “menor”, podendo variar até aproximadamente 40% do currículo”, mantendo-se, no entanto, subordinada ao “conteúdo” geral/básico obrigatório. Mas, como ficam as crianças que estão em instituições educacionais e que têm pertenças socioculturais assinaladas por realidades específicas, como povos do campo, comunidades quilombolas, povos originários da terra, dentre outras formas de organização da educação nacional? (Barbosa; Silveira; Soares, 2021).

A análise de Barbosa *et al.* (2021) destaca um ponto crucial na educação brasileira: a necessidade de um currículo que equilibre a valorização da diversidade cultural e social com a manutenção da qualidade do ensino. Para que a educação

brasileira promova a equidade e o respeito às diferenças, é imprescindível um debate contínuo sobre a BNCC.

Já a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, em seu art. 1º, informa que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino (Brasil, 1999). Conforme apresenta no informe da DCNEI (1999):

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (Brasil, 1999).

Observa-se, no inciso II, uma preocupação em detalhar o “reconhecimento da identidade pessoal do aluno”; porém, negligencia-se o fato de que a criança é um ser que pensa, sente e sonha, e que cada uma apresenta sua própria especificidade. É importante reconhecer que a criança faz parte de um contexto social, mas deve-se sempre respeitar suas particularidades.

Embora o inciso mencione a importância da identidade pessoal, é preciso ir além e garantir que cada criança seja reconhecida em sua singularidade. De acordo com o informe, em seu artigo 1º:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível [...] (Brasil, 1999).

No inciso III, é essencial ressaltar que, para “integrar” a prática de ensino e os cuidados voltados aos alunos, é relevante estabelecer uma articulação com os profissionais, para que possam influenciar na qualidade de vida dos alunos e garantir um atendimento completo e individualizado na educação infantil, considerando suas necessidades específicas. As Propostas Pedagógicas dos CMEIs determinam, em seu art. 1º,

IV – ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação

entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores [...] (Brasil, 1999).

Portanto, as propostas pedagógicas das instituições, ao reconhecerem as crianças como seres “íntegros”, também devem reconhecer a criança como um ser com especificidades e particularidades distintas.

A elaboração e a organização de um currículo para EI tem a necessidade de se pensar na especificidade da EI e na sistematização das ações através da organização de um currículo para a creche, Conforme apresenta o art. 1º:

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1999).

Na frase “devem organizar suas estratégias de avaliação”, é evidente que a proposta pedagógica tem a responsabilidade de estruturar suas abordagens de avaliação. No entanto, nota-se que a organização da avaliação é responsabilidade do sistema educacional e não da instituição de educação infantil, o que acaba se tornando um processo rígido. Os documentos RCNEI e DCNEI têm contribuído para a renovação do sistema de ensino para Educação Infantil, ao passo que também são referências para a implementação de novas políticas educacionais prevista no PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como um instrumento de planejamento decenal, alicerçado na legislação brasileira e nas demandas emanadas dos movimentos da sociedade civil. Conforme explicitado no artigo 1º do PNE/2001, "fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos" (Brasil, 2001).

Para a etapa da educação infantil, o PNE/2001 estabeleceu objetivos e metas específicos, visando à expansão da oferta. Nesse sentido, previa-se "ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5" (Brasil, 2001).

As metas estabelecidas apresentam o reconhecimento da importância da educação infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, porém, a ampliação da oferta da educação infantil demanda investimentos.

A evolução das políticas públicas para a educação infantil no Brasil demonstra um movimento contínuo em direção ao aprimoramento das diretrizes e objetivos para essa etapa crucial da educação básica. Nesse contexto, um marco significativo foi a definição, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, da nova Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), conforme ressalta Oliveira (2008):

Um avanço mais recente ocorre quando, em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil que indica diretrizes, objetivos, metas e estratégia para essa etapa da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação e, dentre seus objetivos, está o de assegurar a qualidade de atendimento em instituições de educação infantil (Oliveira, 2008, p. 54).

Em consonância com essa perspectiva, Barbosa *et al.* (2021) enfatizam a centralidade da articulação entre o cuidar e o educar, bem como o reconhecimento do protagonismo infantil como fundamentos basilares dos princípios da educação infantil. As autoras argumentam que esse protagonismo transcende a mera execução de tarefas propostas, envolvendo, fundamentalmente, a promoção da criação e da liberdade, tanto por parte dos docentes quanto das crianças (Barbosa; Silveira; Soares, 2021).

A análise dessas diferentes perspectivas temporais e conceituais revela a complexidade e a riqueza do debate em torno da efetivação de uma educação infantil de qualidade no cenário brasileiro. Constatata-se que a promulgação da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), em 2005, impulsionou o desenvolvimento de novas diretrizes curriculares, orientadas para a efetivação da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na primeira etapa da educação básica, com o objetivo primordial de assegurar o direito ao ensino para todas as crianças.

Em 2009, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, representou um avanço significativo na estruturação pedagógica da primeira etapa da educação básica. O artigo 1º da Resolução estabelece, de forma clara, o seu propósito fundamental: "A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação

"Infantil" (Brasil, 2009). Dessa forma, as DCNEI passaram a orientar a elaboração dos currículos da educação infantil em todo o território nacional.

Este documento normativo tem como objetivo fomentar a criação de currículos flexíveis e adequados às particularidades de cada contexto, reconhecendo e valorizando a pluralidade inerente à educação infantil e seus diversos âmbitos socioculturais. Nesse sentido, o artigo 2º explicita:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009).

Embora as DCNEI sejam fundamentais para a educação infantil, a falta de fiscalização leva ao seu descumprimento em escolas e creches. Essa negligência prejudica a qualidade do atendimento educacional e impacta negativamente o desenvolvimento dos alunos. As escolas de educação infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, respeitando os princípios posto no texto da DCNEI.

Conforme apresenta o art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

O artigo valoriza "as experiências e os saberes das crianças", o que, em teoria, inclui os saberes únicos das crianças com TEA na educação infantil. A flexibilidade do currículo, concebido como "um conjunto de práticas", permite a adaptação às necessidades individuais, incluindo as das crianças com TEA.

Um dos progressos alcançados na política educacional voltada para a educação infantil nas primeiras décadas do século XXI é a concepção de que a criança é assim considerada:

Art. 4º Centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Apesar de todo o arcabouço legal e as orientações implementadas em relação à concepção e à efetivação do direito da criança à educação infantil, ainda no século XXI continua sendo um desafio a falta de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos, formação inadequada de professores para lidar com a diversidade, desigualdades sociais que afetam o acesso e a qualidade da educação, dificuldades na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira e a participação da criança.

Esses são os desafios da educação infantil que devem ser superados na educação infantil. Diante desse cenário de desafios persistentes na efetivação do direito à educação infantil, é fundamental compreender a natureza e as características da primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, caracteriza-se, conforme o art. 5º:

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).

Diante desse informe, é necessário conceituar o que é “espaço doméstico” e o que são “espaços institucionais”. O espaço doméstico compreende o espaço primário de socialização da criança, onde ela desenvolve seus primeiros laços afetivos e aprende valores familiares. Já os espaços institucionais não domésticos são ambientes educativos planejados, com profissionais qualificados e propostas pedagógicas específicas.

A expressão “espaços institucionais não domésticos” também destaca que esses espaços são regulados e supervisionados por órgãos competentes e submetidos a controle social, garantindo a qualidade da educação oferecida. Essa regulamentação é importante para assegurar que as creches e pré-escolas cumpram os padrões de segurança, higiene, infraestrutura e qualificação profissional necessários para o bem-estar e desenvolvimento do aluno.

No entanto, ainda se percebe, no século XXI, que existem espaços institucionais domésticos acolhendo crianças, talvez em virtude da falta da oferta de

matrícula na educação infantil ou, ainda, pela falta da participação da sociedade civil no acompanhamento e na fiscalização das políticas e práticas educacionais.

A Emenda Constitucional nº 59 (EC/2009), promulgada naquele mesmo ano, representou um marco significativo ao tornar compulsório o ensino na educação básica, abrangendo a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 2009). A EC/2009 introduz, no texto constitucional, a obrigatoriedade da educação básica como um direito público subjetivo. Em consonância com essa perspectiva, Paula observa:

O ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo de cada cidadão e o seu não-oferecimento ou oferta irregular gera responsabilidade da autoridade competente. Sendo a educação e o ensino direitos básicos inerentes ao indivíduo, o Poder Público tem o dever de oferecê-los. É importante ressaltar que, ainda que a educação infantil de 0 a 3 anos não seja obrigatória, ela é um direito e, portanto, o seu não oferecimento ou sua oferta irregular também gera responsabilização da autoridade competente (Paula, 2021, p.47).

A Lei nº 12.796/2013, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com o objetivo de dispor sobre a formação dos profissionais da educação e medidas pertinentes, reforça a natureza da educação básica obrigatória como um direito público subjetivo. Em seu artigo 5º, a referida lei estabelece que:

o acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigir-lo [...] (Brasil, 2013).

Embora a lei assegure o direito à educação básica, a realidade revela desafios persistentes: vagas insuficientes, instalações escolares inadequadas e carência de profissionais qualificados. O poder público precisa priorizar investimentos em políticas que garantam tanto o acesso quanto à qualidade da educação básica para todos.

A educação básica, direito fundamental assegurado pelo Estado, tem na matrícula um elo essencial entre a oferta e a demanda. A responsabilidade pela efetivação da vaga recai sobre os pais ou responsáveis, com a obrigatoriedade da

matrícula a partir dos 4 anos de idade, conforme estabelecido pela legislação brasileira (Brasil, 2013).

Nesse contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, assume um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Para garantir a qualidade e a equidade nesse nível de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento norteador e, conforme o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

A BNCC, portanto, não apenas estabelece um patamar comum de aprendizagem, mas também abre espaço para a diversidade e a contextualização. Ao ser incorporada aos sistemas de ensino e às instituições educativas, a BNCC impulsiona a construção de currículos que dialogam com as particularidades de cada região e de cada aluno, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

Cada sistema de ensino deve ter como referência a Base Nacional Comum para a construção do seu Currículo. Quanto ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que não se trata de um currículo, mas, sim, de uma parte do Currículo. Conforme a percepção dos autores:

Paradoxal e contraditoriamente, o documento da BNCC (Brasil, 2017), desde sua primeira versão, afirma que a BNCC não é currículo e enfatiza a parte diversificada como um ponto em que haveria flexibilização do que pode ser ensinado às crianças/estudantes. Nessa parte diversificada, estados e municípios podem, de acordo com a “concessão” feita pela Base, construir variações sobre as temáticas. Entretanto, possivelmente essa preocupação com a parte diversificada perca o valor para as instituições educacionais frente a uma avaliação estandardizada e em larga escala, conforme o governo brasileiro tem já anunciado. A parte diversificada do currículo é percebida como “menor”, podendo variar até aproximadamente 40% do currículo”, mantendo-se, no entanto, subordinada ao “conteúdo” geral/básico obrigatório (Barbosa; Silveira; Soares, 2021).

A parte diversificada do currículo é importante para garantir que a Educação Infantil atenda às necessidades e aos interesses de todos os alunos, considerando as particularidades, não só locais, mas de todas as localidades pertencentes a todos os alunos.

No ano de 2014, é aprovado o PNE/2014, pela Lei 13005/2014. Sua primeira meta é universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse PNE (Brasil, 2014).

Com a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos, limitaram-se os investimentos em áreas sociais, incluindo a educação. Essa medida teve um impacto significativo na capacidade do governo de expandir a oferta de vagas na educação infantil. A falta de investimentos na educação infantil foi um dos principais obstáculos, pois a expansão da oferta de vagas exige recursos para construção e manutenção de creches e pré-escolas, contratação e formação de professores, e aquisição de materiais pedagógicos.

Ao final desta seção, constata-se que o panorama da legislação educacional brasileira, relativo à Educação Infantil, revela uma jornada de progressivo reconhecimento e valorização dessa etapa fundamental da educação básica. Desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e a promulgação do ECA, passando pela crucial inclusão na Constituição Federal de 1988, que a elevou de uma perspectiva assistencialista para um direito fundamental e público subjetivo, constata-se um avanço normativo significativo.

A análise das leis e políticas que se seguiram, como a LDB, o PNE e as DCNEI, demonstra a consolidação desse direito através da definição de diretrizes, objetivos e metas. A LDB, em particular, foi essencial ao inserir a Educação Infantil na educação básica e impulsionar a discussão sobre seu financiamento e desenvolvimento. As DCNEI, ao conceberem a criança como protagonista e enfatizarem a indissociabilidade entre cuidar e educar, trouxeram importantes orientações pedagógicas. A BNCC, por sua vez, busca estabelecer um equilíbrio entre uma base comum e a flexibilidade necessária para atender à diversidade.

No entanto, a seção evidencia que, apesar do robusto arcabouço legal construído ao longo das décadas, a efetivação plena do direito à Educação Infantil para todas as crianças brasileiras ainda enfrenta desafios persistentes e complexos.

A análise crítica aponta para a disparidade entre a demanda e a oferta de vagas, a carência de infraestrutura adequada, a necessidade de qualificação profissional e a insuficiência de recursos financeiros como obstáculos significativos que comprometem a qualidade e a equidade do atendimento.

As contradições e lacunas na própria legislação, como a tensão entre a avaliação formal e o acompanhamento do desenvolvimento sem fins de promoção, e o desafio de garantir que a parte diversificada do currículo realmente conte cole as especificidades de todas as crianças. A falta de fiscalização das normativas e o impacto de políticas econômicas restritivas, como a Emenda Constitucional 95/2016, são fatores que agravam a distância entre o que está previsto em lei e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil.

Dando sequência a esta análise do panorama da legislação educacional brasileira e reconhecendo a importância de um olhar específico para a inclusão escolar de alunos com TEA na educação infantil, a próxima seção se dedica a explorar os principais marcos legais que fundamentam a Educação Especial na Educação Infantil. Este aprofundamento é essencial para contextualizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente os principais marcos legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Infantil no Brasil. A partir da Constituição Federal de 1988, que já reconhecia o AEE como um direito fundamental, percorre a evolução normativa, passando por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, e leis nacionais como o ECA, a LDB e as DNEEB.

Será dedicado um subtítulo específico à legislação que ampara os direitos dos alunos com TEA, analisando a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012) e a Lei Romeo Mion (Lei 13.977/2020). Ainda, discute-se a importância da avaliação biopsicossocial e do Plano Educacional Individualizado (PEI) para atender às necessidades singulares desses alunos na educação infantil.

O atendimento educacional especializado foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, destacando a importância da inclusão e do acesso à educação para todos os cidadãos, especialmente para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Conforme apresentado na redação da CF/1988, o Art. 208 estabelece que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Ao mesmo tempo em que o artigo 208 da CF/1988 estabelece o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele indica uma ambiguidade ao utilizar o termo “preferencialmente”. Essa indicação pode ser interpretada como uma possibilidade de compartilhamento da responsabilidade do Estado com outras instituições, o que levanta questionamentos sobre a garantia efetiva do AEE para todos os alunos com deficiência. O termo deixa brecha para as instituições privadas e filantrópicas disputarem a oferta pelo serviço do AEE na educação Infantil. A ambiguidade do termo "preferencialmente" pode comprometer a garantia do “AEE” como um direito de todas as pessoas com deficiência e abrir espaço para a segregação e a privatização desse serviço.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 - ECA/1990 vem reforçando o direito da criança com deficiência na rede regular de ensino, assim como o dever do Estado e da família, conforme apresentado no Art. 54: “É dever do

Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1990)

Em relação ao artigo 54, significa que o Estado tem a obrigação legal de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para crianças e adolescentes com deficiência, priorizando sua integração no sistema regular de ensino.

A expressão "preferencialmente na rede regular de ensino" é fundamental, pois reforça a importância da inclusão e a necessidade de evitar a segregação desses alunos em escolas especiais.

Embora o Estado seja responsável por garantir o atendimento educacional especializado, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino é, em primeira instância, de responsabilidade da família. Os pais ou responsáveis legais têm o dever de matricular seus filhos em idade escolar e de acompanhar sua frequência e desempenho escolar.

No entanto, é importante ressaltar que o Estado também tem um papel importante nesse processo, garantindo que as escolas estejam preparadas para receber alunos com deficiência e oferecendo apoio às famílias que enfrentam dificuldades para realizar a matrícula.

Quando defendo essa perspectiva, é relevante levar em consideração que as leis e normas brasileiras, como a Constituição Federal, o ECA e a LDB, deixam clara a responsabilidade da família perante a criança. Porém, o Estado tem a obrigação de garantir que esta criança tenha acesso a uma educação de qualidade, e que ela permaneça na educação infantil, em um esforço colaborativo entre família e Estado.

Na década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), tiveram um impacto significativo na formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Essas declarações estabeleceram diretrizes e compromissos globais que ressaltam a importância de garantir acesso e qualidade na educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou de saúde.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da conferência em Jomtien (1990), representou um marco global ao estabelecer o compromisso de garantir educação básica universal, reconhecendo a importância de atender às

necessidades de aprendizado de todos, incluindo pessoas com deficiência (Brasil, 1990).

O documento impulsionou a criação de políticas públicas para a universalização da educação; ampliou a visão da educação reconhecendo a importância de atender às necessidades de aprendizagem de todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiência. Também influenciou a criação de políticas públicas que visavam à universalização da educação.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, aprofundou as discussões sobre educação inclusiva. O documento resultante, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), reafirmou o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Esse documento defendeu a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, em vez de segregá-los em escolas especiais, e incentivou a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizam a diversidade e promovem a participação de todos os alunos. Além disso, a Declaração influenciou a criação de políticas públicas que garantem a acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular.

Observa-se que o documento Declaração de Salamanca trata dos princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e da igualdade de oportunidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum de ensino regular, reconhecendo a necessidade da garantia de educação Infantil para crianças, com necessidades educativas especiais inseridas no sistema regular de ensino e prevendo que os Estados integrem ao sistema educacional a educação das pessoas com deficiência.

Em 1994, também foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” em classe comum.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a

responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2007).

Em relação ao termo "integração instrucional", a abordagem reforçava a ideia de um padrão homogêneo de aprendizagem, excluindo aqueles que não se encaixavam nesse modelo. Quanto à frase "no mesmo ritmo que os alunos ditos normais", ao invés de valorizar a diversidade e os diferentes potenciais de aprendizagem, mantinha um modelo que excluía as pessoas com deficiência das práticas pedagógicas.

Observa-se que a PNEE de 1994, ao tratar da "integração instrucional", acaba que excluindo as pessoas com deficiência que não possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. O PNEE não provocava uma reformulação do currículo, uma vez que, as atividades curriculares são programadas para atender pessoas dentro dos padrões da normalidade de acordo com as instruções.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, estabelecendo suas diretrizes e bases. O Capítulo V prevê que, "quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (Brasil, 1996). Na expressão "quando necessário", observa-se uma ambiguidade, pois surge a questão de quem define a necessidade do aluno e de que maneira essa definição é realizada.

Em relação à expressão "peculiaridades da clientela de educação especial", ressalta-se que, embora alunos com deficiência compartilhem certas características, é fundamental reconhecer a diversidade de suas necessidades educacionais. Nesse sentido, a LDB/96, em seu Artigo 59, § 2º, estabelece que o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, "sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (Brasil, 1996).

Nota-se que essa disposição legal reforça a necessidade de que os serviços de apoio sejam adaptados às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que a oferta de atendimento especializado considere a singularidade de cada caso e promova a inclusão de forma eficaz. No entanto, a frase "não for possível a sua

"integração" abre espaço para interpretações subjetivas e pode levar à segregação de alunos com deficiência com base em critérios pouco claros.

Essa preocupação se torna ainda mais relevante quando se analisa o Artigo 59, § 3º, que determina que "a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei" (Brasil, 1996).

A garantia da oferta de educação especial ao longo de toda a vida do aluno reforça a importância de um sistema educacional inclusivo que promova a integração em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

A análise do Artigo 59 da LDB/96 revela uma tensão fundamental na legislação brasileira sobre educação inclusiva. Se, por um lado, o § 2º abre a possibilidade de atendimento especializado em espaços segregados, o que pode ser justificado em casos específicos, por outro, o § 3º e o espírito geral da lei apontam para a necessidade de um sistema educacional inclusivo que promova a integração em todos os níveis.

A chave para resolver essa tensão está na interpretação e aplicação da lei. É crucial que a decisão de oferecer atendimento em espaços especializados seja tomada com base em critérios rigorosos e individualizados, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento e a inclusão do aluno. A oferta de educação especial ao longo de toda a vida, conforme garantido pelo § 3º, reforça a importância de que a inclusão seja o princípio norteador de todas as práticas educacionais.

A LDB/1996 representa um marco legal importante para a educação brasileira. Percebe-se que a legislação e as políticas públicas na área da educação especial vêm evoluindo ao longo do tempo, buscando se adaptar às novas demandas e avanços no campo da educação inclusiva.

A ampliação dos direitos dos alunos com deficiência, a criação de novas normativas e a implementação de práticas pedagógicas mais adequadas refletem uma tentativa contínua de garantir o acesso à educação de qualidade para todos, respeitando as especificidades de cada aluno. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como a falta de recursos, formação adequada dos profissionais e a necessidade de uma implementação mais eficaz dessas políticas nas escolas.

Nesse contexto, a LDB/96 estabelece, em seu Art. 9º, que a União incumbe-se á de "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios" (Brasil, 1996), evidenciando a importância da ação coordenada entre os entes federativos para o planejamento e a execução das políticas educacionais.

Amparado no preceito estabelecido no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 delineou, em sua Meta 5, o objetivo de "generalizar, em 10 anos, o atendimento aos alunos com necessidades especiais na educação infantil e ensino fundamental, inclusive por meio de consórcios entre Municípios, "quando necessário", provendo, nesses casos, o transporte escolar" (Brasil, 2001).

Nesta perspectiva de generalizar o atendimento dos alunos com deficiência na educação infantil, é preciso que o poder público invista na construção de novas CMEIs ou escolas, na ampliação das já existentes e na criação de vagas em creches e pré-escolas. Contudo, para a construção de novos CMEIs e a ampliação dos já existentes, é fundamental o repasse de verbas para esse investimento.

No que concerne à expressão "quando necessário", depreende-se a imprescindibilidade de estabelecer critérios bem definidos para a determinação das situações em que a estratégia de consórcios intermunicipais se mostrará pertinente. Essa necessidade de clareza nos critérios de acionamento da colaboração intermunicipal ganha relevância quando se analisa o contexto de investimentos em educação no período.

Em relação ao investimento, Frigo (2022), em sua tese, apresenta:

O Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o artigo que recomendava o investimento de 7% do PIB em educação. Muitas metas não foram atingidas, e muito se deve à falta de compromisso do governo federal com a educação. Em 2010, começaram as discussões sobre o próximo PNE, contabilizando o que foi cumprido e alçando metas mais audaciosas (Frigo, 2022, p.84).

Partindo da percepção apresentada por Frigo (2022), o não alcance da Meta 5 do PNE 2001-2010, em grande medida decorrente da insuficiência de investimento público evidenciada pelo voto presidencial, contrasta com o cenário legislativo que buscava promover a inclusão educacional. Nesse contexto de esforços legais em

prol da integração, um marco importante foi à instituição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999).

Em 1999, a instituição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº 3.298/99, representou um avanço na legislação brasileira. A seção II, que trata do "Acesso à Educação", estabelece, em seu Art. 24, que: "os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas..." (Brasil, 1999).

No entanto, a utilização do termo "tratamento prioritário e adequado" no artigo citado pode gerar ambiguidade, pois não especifica quais medidas concretas devem ser implementadas. Essa falta de clareza pode levar a diferentes interpretações por parte dos órgãos estaduais e municipais, resultando em práticas educacionais inconsistentes.

Apesar dessa imprecisão, o art. 24, em seu inciso IV, determina "a oferta, obrigatoria e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino" (Brasil, 1999). Essa obrigatoriedade e gratuitade da educação especial em estabelecimentos públicos são princípios que asseguram o acesso à educação para todos os alunos com deficiência, independentemente de sua condição socioeconômica, e representam um importante mecanismo para garantir a inclusão escolar.

A legislação, portanto, estabelece tanto o direito à educação especial quanto a responsabilidade do Estado em oferecê-la, buscando garantir que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade acessível a todos.

Em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, especificamente nos incisos 1º, 2º e 3º do seu artigo 24, estabelece que:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (Brasil, 1999).

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, (Brasil, 1999).

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano (Brasil, 1999).

Compreende-se que o reconhecimento da educação especial como um processo flexível e dinâmico é necessário para garantir que o atendimento seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Isso significa que as práticas pedagógicas devem ser revisadas constantemente e ajustadas para garantir a efetividade do atendimento na educação infantil.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência delineia uma concepção de educação especial como uma modalidade intrinsecamente ligada à educação escolar geral, com sua oferta prioritária na rede regular de ensino.

Ademais, a legislação estabelece um marco temporal essencial ao determinar o início da intervenção educacional para alunos com deficiência já na educação infantil, a partir do nascimento. Essa diretriz sinaliza um reconhecimento da importância da estimulação e do suporte desde os primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral desses educandos.

Cinco anos após a promulgação da LDB/1996, elaborou-se um documento contendo diretrizes voltadas para atender as necessidades dos alunos com deficiência na educação infantil. Esse documento é a “Resolução CNE/CEB nº 2/2001” que estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, abarcando todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001).

No parágrafo único do art. 1º desse documento citado, informa que o atendimento escolar dos alunos com deficiência terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

Constata-se que as DNEEB têm desempenhado um papel significativo na evolução da garantia do atendimento educacional especializado, com início já na educação infantil. Nesse sentido, o artigo 2º do referido documento estabelece de forma clara a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar a matrícula de todos os alunos, determinando que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, art. 2º).

Essa diretriz reforça o princípio da inclusão e a necessidade de as instituições educacionais se estruturarem para atender à diversidade de seus estudantes. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam aos sistemas de ensino a exigência de se estruturar de forma a integrar os alunos com necessidades educacionais especiais, na educação infantil.

Percebe-se também a descentralização quando informa que cabe às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

As DNEEB emergiram em um cenário marcado pela crescente valorização dos direitos das pessoas com deficiência e pela premente demanda por uma educação inclusiva que primasse pela qualidade. Nesse contexto, as DNEEB expandem a concepção da educação especial, consolidando-a como uma modalidade transversal da educação escolar, compreendida como um processo educacional abrangente, conforme se explicita a seguir:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

A definição da educação especial no artigo 3º das DNEEB (Brasil, 2001) estabelece um marco conceitual fundamental ao integrá-la como modalidade inerente à educação escolar.

A exigência de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em situações específicas, substituir os serviços comuns, reflete uma intenção de individualização e adequação do ensino às necessidades singulares dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) em todos os níveis e modalidades da educação básica.

A possibilidade de "substituir" os serviços educacionais comuns, embora possa ser interpretada como uma medida para atender a necessidades complexas,

levanta questionamentos sobre o risco de segregação e a efetiva concretização do princípio da inclusão plena.

A garantia de "recursos e serviços educacionais especiais" esbarra, frequentemente, na realidade das escolas brasileiras, que nem sempre dispõem da infraestrutura física, dos materiais pedagógicos adaptados e, principalmente, dos profissionais com a formação especializada necessária para atender à diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos.

A mera previsão legal não se traduz automaticamente em acesso efetivo e em serviços de qualidade. É essencial analisar como as políticas públicas têm se materializado para garantir o financiamento adequado e a formação continuada dos profissionais da educação especial, desde a educação infantil até o ensino superior.

A ênfase na necessidade de uma proposta pedagógica que assegure o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil é um avanço inegável, alinhado com a crescente compreensão da importância da intervenção precoce.

Contudo, a operacionalização do AEE nessa etapa requer uma articulação complexa entre os profissionais da educação infantil e os especialistas em educação especial, bem como a colaboração ativa das famílias. A falta de diretrizes claras e de investimentos específicos para a educação infantil pode comprometer a efetividade dessa diretriz, resultando em um atendimento assistencialista em detrimento de uma abordagem pedagógica especializada.

De acordo com os informes apresentados no documento das DNEEB, art. 5º, só se considera educandos com necessidades educacionais especiais durante o processo educacional apresentar:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

O inciso I, ao abordar as dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, estabelece uma dicotomia entre aquelas de origem

não orgânica específica (a) e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (b). Essa distinção, embora possa ter implicações para o diagnóstico e a intervenção, corre o risco de essencializar as dificuldades, separando artificialmente fatores intrínsecos e contextuais que frequentemente interagem no processo de aprendizagem.

A dificuldade em precisar "causas não orgânicas específicas" pode levar a interpretações subjetivas e à negligência de fatores socioeconômicos, pedagógicos e emocionais que impactam significativamente o desenvolvimento e a aprendizagem. Além disso, a justaposição de "condições, disfunções, limitações ou deficiências" em um mesmo subgrupo (b) pode obscurecer a singularidade das diferentes experiências e necessidades dentro desse espectro, demandando abordagens pedagógicas mais refinadas e individualizadas.

O inciso II, ao referir-se às dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, explicita a necessidade de linguagens e códigos aplicáveis. Este ponto é essencial para garantir a acessibilidade comunicacional e a participação plena de alunos com surdez, deficiência visual com surdez associada, transtornos do espectro autista com dificuldades de comunicação, entre outros.

Contudo, a efetiva implementação dessa diretriz exige não apenas a disponibilidade de recursos como intérpretes de Libras, sistemas Braille e comunicação alternativa, mas também uma mudança na cultura escolar, promovendo a valorização da diversidade linguística e comunicativa e a formação de todos os profissionais da educação para interagirem de forma inclusiva com esses alunos.

O inciso III, a percepção de que esses alunos "dominam rapidamente" o currículo regular pode levar à falta de oferta de desafios adequados e enriquecimento curricular. Se a escola se basear apenas nessa definição, pode não perceber a necessidade de atividades que estimulem o pensamento de ordem superior, a pesquisa aprofundada em áreas de interesse e o desenvolvimento de projetos complexos, essenciais para o pleno desenvolvimento do potencial desses estudantes.

Em consonância com a preocupação em garantir uma identificação precisa das Necessidades Educacionais Especiais (NEE), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEB) aprofundam a discussão sobre a avaliação, enfatizando a sua centralidade como um processo contínuo e dinâmico.

Ao invés de se deter em categorias estanques, como as apresentadas no artigo 5º, as DNEEB direcionam o olhar para as necessidades específicas de cada aluno no contexto do processo de ensino e aprendizagem, demandando uma análise que considere: por exemplo: a participação de diferentes profissionais da escola: professores do ensino regular e do AEE, equipe pedagógica, etc.; a escuta atenta à família e ao próprio aluno; a análise do contexto escolar e das barreiras à aprendizagem; a utilização de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação; a articulação com outros serviços (saúde, assistência social, etc.), quando necessário.

Nesse sentido, o Artigo 5º do Conselho Nacional de Educação (2001) já apontava para a importância de envolver diferentes atores no processo avaliativo, mencionando:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001).

As DNEEB emergiram em um contexto social e político marcado pela crescente valorização dos direitos das pessoas com deficiência e pela imperativa necessidade de consolidar uma educação inclusiva que primasse pela qualidade e equidade. Nessa perspectiva, as DNEEB demonstram uma clara orientação em direção à educação inclusiva, ao reconhecerem a importância fundamental de uma robusta rede de apoio. Essa rede, que necessariamente engloba a escola em sua totalidade (corpo docente, gestores, orientadores), a família como parceira essencial e a comunidade em sua amplitude, é identificada como essencial para o processo de identificação precoce e qualificada das Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A legislação, portanto, atribui à instituição escolar a responsabilidade de conduzir os primeiros atendimentos e as avaliações iniciais, alicerçada nessa colaboração multifacetada.

As DNEEB estabelecem que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, "professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos" (Brasil, 2001, art. 5º, inciso I).

A garantia de professores "capacitados e especializados", particularmente na etapa da educação infantil, é essencial para o desenvolvimento e a inclusão precoce, não se materializa automaticamente com a simples previsão legal. Requer, de forma imprescindível, a implementação de políticas públicas consistentes que promovam uma formação inicial de qualidade nos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando de forma transversal os conhecimentos e as práticas da educação especial. Nessa mesma linha de adequação às necessidades individuais dos alunos, as DNEEB abordam a crucial questão da flexibilidade e das adaptações curriculares, conforme explicitado no inciso III do mesmo artigo:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, art. 5º).

No inciso III das DNEEB, é perceptível um avanço importante na garantia do direito à educação inclusiva, não obstante a implementação efetiva das flexibilizações e adaptações curriculares possa ser um desafio na prática, pois exige planejamento cuidadoso, recursos adequados e formação continuada para os professores. Precisa-se de recursos e de apoio para que a flexibilização seja realizada corretamente na educação infantil.

Os sistemas de ensino têm a responsabilidade de definir diretrizes para o funcionamento das instituições de educação infantil, garantindo que elas disponham das condições necessárias para desenvolver seu projeto pedagógico e para contar com educadores qualificados e especializados, conforme apresenta o informe do art. 18, inciso 3º:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001).

A implementação efetiva dessas diretrizes, como bem se comprehende, demanda um compromisso contínuo com a qualidade da formação profissional, a valorização dos educadores e o fomento de uma cultura escolar genuinamente inclusiva.

Nesse sentido, o § 4º do artigo 18 das DNEEB estabelece a necessidade de oferecer oportunidades de formação continuada aos professores em exercício, inclusive em nível de especialização. Conforme o informe: "II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio" (Brasil, 2001, art. 18, § 4º).

O artigo restringe a necessidade de especialização aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, negligenciando a importância da formação em educação especial para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se, por meio de análise dos documentos oficiais a evolução da legislação da educação especial no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, que já previa o atendimento educacional especializado, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que consolidou a educação especial como modalidade da educação escolar e aprofundou o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação, estabelecendo as bases para um sistema educacional mais inclusivo. A análise dos informes apresentados nas DNEEB revela que este documento é fundamental para a compreensão da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPB) define que, as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002).

Observa-se que a formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiência enfrenta desafios, talvez à falta de adaptação curricular nos cursos de licenciatura para contemplar o AEE na educação infantil.

Diante dessa problemática é necessário que as instituições de ensino superior revisem seus currículos, integrando disciplinas e módulos específicos sobre educação inclusiva. É importante que os conteúdos abordem sobre a legislação e políticas de inclusão; conhecimento sobre os diferentes tipos de necessidades

educacionais especiais; estratégias e práticas pedagógicas inclusivas; Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

A revisão curricular é necessária para garantir que os futuros professores estejam preparados para atender à diversidade dos alunos com TEA que se percebe que vem aumentando a cada ano.

No ano de 2004 é implementada a Lei 10.845/2004 que Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências (Brasil, 2004).

No Art. 1º da Lei 10.845/2004, fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, (Brasil, 2004) em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da CF/1988, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2004).

No documento Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no art. 2º informa que para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei (Brasil, 2004).

Observa-se que a União irá destinar recursos financeiros à iniciativa privada para a execução do atendimento educacional especializado. Diante dessa observação é possível notar a omissão por parte do Estado em cumprir com seu dever.

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2004, art. 1º).

O uso do termo "portadores de deficiência" reflete a linguagem da época, mas atualmente é considerado inadequado. O termo correto é "pessoas com deficiência". Percebe-se, no artigo 1º, que há uma ambiguidade ao referir o termo "universalização". Ao passo que se busca universalizar o atendimento especializado em espaços segregados, também se quer garantir a inserção em classes comuns. Logo, nota-se a percepção de exclusão.

Em 2006, foi adotada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é um dos signatários. No preâmbulo desse documento, é afirmado que os Estados Partes na presente Convenção:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em constante evolução e que ela surge da interação entre pessoas com impedimentos e as barreiras de comportamento e do ambiente que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com os demais (Unicef, Brasil).

A ideia de que a deficiência é um "conceito em evolução" reconhece que a compreensão da deficiência se transforma com o tempo, impulsionada por pesquisas, ativismo e mudanças sociais.

No preâmbulo desse documento na frase citada acima percebe-se que a deficiência resulta da "interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais". Observa-se que a incapacidade não é o problema, mas sim as barreiras que a sociedade impõe a essas pessoas com deficiência.

O documento supracitado robustece o princípio da universalidade dos direitos humanos, estendendo sua égide às pessoas com deficiência e, por conseguinte, assegurando a igualdade de oportunidades desde a etapa da educação infantil. Em consonância com essa perspectiva de proteção e garantia de direitos desde a infância, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, estabelece diretrizes claras para os Estados Partes no que concerne à qualidade dos serviços destinados às crianças:

Na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU, informa que os Estados Partes devem garantir que, as instituições, as instalações e os serviços destinados aos cuidados ou à proteção da criança estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes (Unicef, 1990).

Em relação aos termos “proteção” e “cuidado”, pode ser interpretada como uma visão assistencialista, em que as crianças são vistas como objetos de caridade ou proteção, em vez de sujeitos de direitos. Ainda na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e que ela possa exercer esse direito progressivamente e em “igualdade de condições” (UNICEF, art.28). Nota-se no informe uma contradição, pois, à medida que os Estados partes reconhecem o direito da criança, os Estados partes acabam excluindo o direito da criança ao utilizar o termo “igualdade de condições”.

O termo “igualdade de condições”, utilizado no texto, refere-se a todos os alunos que estejam na mesma condição de aprendizagem, isto é, que não conseguem acompanhar o ensino na educação infantil e ficam excluídas do ensino. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu art. 29:

a educação das crianças deve ajudá-las a desenvolver plenamente suas personalidades, talentos e habilidades. Deve ensiná-las a entender seus próprios direitos e a respeitar os direitos, culturas e diferenças de outras pessoas. Deve ajudá-las a viver em paz e proteger o meio ambiente (UNICEF, 1990).

O Artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança oferece um marco valioso para a educação infantil, ao enfatizar a importância do desenvolvimento integral e da formação cidadã. Ao aplicar esses princípios na prática, é fundamental que a escola garanta um ambiente acolhedor, inclusivo e estimulante, que respeite os direitos e as especificidades de cada criança.

Na busca de construir uma escola com viés inclusivo, novas leis vão surgindo. A partir de novas necessidades, houve novas ações em busca de uma educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entre as principais, insere-se a Política Nacional de Educação Especial (2008), que trata da Política que orienta os sistemas de ensino para garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, 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; formação de professores para o 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 PNEEPEI (2008) defende uma perspectiva de inclusão total, com o objetivo de matricular todos os alunos com deficiência na rede regular de ensino, garantindo o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se que, a partir da PNEEPEI (2008), houve um aumento significativo na matrícula de alunos com deficiência em escolas comuns. Contudo, a oferta da matrícula não assegura a participação efetiva e a aprendizagem.

Já a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – PEPEEPEI (Paraná, 2009), defendida pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o qual orienta e implementa políticas públicas de educação especial e inclusiva no estado, estabelece que:

o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para o seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função dos seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial (Paraná, 2009, p. 9).

É perceptível uma contradição entre a política nacional e a estadual do Paraná em relação à educação especial. Enquanto a política nacional de 2008 prioriza a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a política estadual do Paraná de 2009 defende que, embora a escola regular seja preferencial, uma parcela de alunos com comprometimentos graves pode necessitar de atendimento em escolas de educação especial.

Nota-se que a política do estado parece diminuir a prioridade total dada pela política nacional à inclusão de todos os alunos com deficiência em escolas regulares, ao permitir que estudantes com comprometimentos mais sérios sejam atendidos em escolas especiais. O documento da PNEEPEI (2008) apresenta os novos

referenciais político-legais e pedagógicos direcionados à inclusão e traz como principal premissa a reorganização da educação especial, que deixa de assumir uma proposta de substituição ao ensino comum e passa a se caracterizar como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.

Em consonância com essa nova abordagem, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, informam que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008).

Embora a educação infantil seja essencial para a inclusão, muitas escolas ainda não estão prontas para receber crianças com TEA. É necessário que se garanta que as escolas e os CMEIs ofereçam um ambiente rico em estímulos e oportunidades para que todas os alunos possam se desenvolver.

Em relação à oferta de serviços de intervenção precoce, observa-se que ainda é insuficiente nos municípios. Faltam profissionais qualificados, centros de atendimento especializados e articulação entre os serviços de educação, saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (Brasil, 2008). Apesar de ser uma oferta obrigatória, o AEE ainda não chega a todos os alunos que necessitam desse atendimento. Ainda informa que deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008).

No que se refere ao AEE no turno inverso, pode ser um problema para alguns alunos, os quais estejam condicionados a dificuldades de conciliar os dois horários ou que podem se sentir sobrecarregados e cansados. O currículo da educação especial ainda está em processo de construção. É preciso investir em pesquisas e estudos para identificar as melhores práticas pedagógicas para atender às

necessidades dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

Quanto ao currículo, Oliveira e Leite (2011) apresentam que adaptações curriculares tem como pressuposto a serem feitas no currículo para que a educação inclusiva ocorra.

As adaptações curriculares têm como pressuposto a compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprender. Logo se constituem como uma ferramenta importante para pensar e propor um ensino responsivo aos alunos que delas necessitam para acessar a proposta educacional ofertada (Oliveira; Leite, 2011).

Dessa forma, comprehende-se que o currículo é um documento que vive em transformação, que demanda atender às necessidades apresentadas pelos alunos em determinada situação ou geração. A Resolução nº 4, de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, detalha a função essencial desse serviço.

Conforme o artigo 2º desta resolução, o AEE tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos. Isso se concretiza por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que atuem na eliminação das barreiras que possam impedir a plena participação desses estudantes na sociedade e o desenvolvimento integral de sua aprendizagem, conforme explicitado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2009).

É importante observar no artigo 2º que, embora o AEE tenha como objetivo “complementar ou suplementar”², não se trata apenas de uma ação isolada, mas sim de um conjunto que atenda às necessidades dos alunos com deficiências possibilitando não só participar da sociedade, mas também o acesso ao currículo e aprendizagem. Isso vai além da inserção social; envolve, igualmente, a construção do conhecimento.

² A palavra “complementar” significa que todo o trabalho realizado nas salas de recurso (AEE) será para a construção de habilidades que o aluno ainda não possui e que fazem falta para acompanhar a turma. A palavra “suplementar” está relacionada aos conteúdos que serão trabalhados a mais, visando suprir a necessidade do aluno com altas habilidades e que não são proporcionadas em sala regular. Informações retirada do link disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/31/23/1116-1?inline=1>. Acesso em: 5 jan. 2025.

Na educação infantil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) frequentemente não se concretiza da forma como preconiza o artigo 3º da referida Resolução nº 4/2009. Este artigo é claro ao informar que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo o AEE parte integrante do processo educacional (MEC, Brasil, 2009).

Essa lacuna na prática pode ser atribuída a diversos fatores, como a escassez de profissionais especializados para atender à demanda específica do AEE nessa faixa etária, a inadequação do espaço físico, a falta de recursos de acessibilidade e de recursos financeiros destinados à aquisição de materiais pedagógicos, mobiliários, equipamentos e serviços necessários. Soma-se a isso, talvez, a ausência de um planejamento da estrutura física e curricular que contemple as necessidades do AEE na educação infantil.

Essa realidade se manifesta na inadequação dos ambientes dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que muitas vezes não são construídos de forma a garantir a acessibilidade e, consequentemente, a plena inclusão das crianças com deficiência nas instituições de ensino da educação infantil.

Dando continuidade à discussão sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios para sua efetivação, a Resolução nº 4/2009 detalha os elementos essenciais para garantir a inclusão. Conforme o parágrafo único desta resolução, são considerados recursos de acessibilidade na educação aqueles que efetivamente asseguram as condições de acesso ao currículo para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Essa garantia se materializa na promoção da utilização plena dos materiais didáticos e pedagógicos, na adequação dos espaços, mobiliários e equipamentos, na acessibilidade dos sistemas de comunicação e informação, na disponibilidade de transporte acessível e nos demais serviços necessários para a participação e aprendizagem desses alunos (Brasil, 2009).

A importância de uma perspectiva abrangente sobre os obstáculos à participação e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, conforme delineado, encontra respaldo na definição legal de recursos de acessibilidade. Nesse sentido, o artigo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece que:

Para fins dessas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Com o objetivo de ampliar a oferta do atendimento especializado, com relação ao financiamento, o Decreto n. 7611/2011, posterior à Resolução acima, coloca a oferta do serviço no orçamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), definindo o apoio técnico e financeiro de responsabilidade do MEC. Com o FUNDEB, a Educação Infantil passou a receber recursos para o seu desenvolvimento.

Quanto ao financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1996, excluiu a Educação Infantil e o Ensino Médio, deixando-os alijados de financiamento para o cumprimento das metas de inclusão e equiparação da igualdade de oportunidades educativas. Em 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Educação Infantil passou a receber recursos para o seu desenvolvimento, com previsão, inclusive, a partir de janeiro de 2010, do duplo cômputo de matrículas para os alunos PAEE: uma na sala de aula da escola comum e outra no AEE (Bruno; Nozu, 2019).

Nota-se que a "dupla matrícula" está relacionada ao AEE, que pode ocorrer tanto em salas regulares da educação básica pública quanto em instituições privadas. Essa possibilidade levanta questões sobre a natureza do AEE e a quem ele deve ser prioritariamente oferecido?

Anualmente, o governo destina parte dos recursos financeiros para instituições filantrópicas, para ofertar o atendimento educacional especializado; Por exemplo: APAEs e a associação Pestalozzi, cujo objetivo é oferecer atendimento educacional especializado. O que se constata é que o governo busca estratégias com vistas à minimização de investimentos financeiros para educação Infantil, o que gera economia para os cofres públicos.

O AEE exige uma reorganização das escolas, CMEIs e uma nova proposta curricular, buscando transformar as instituições de ensino, a fim de que elas se tornem espaços de formação que atendam à educação especial. No entanto, a falta de salas de AEE na Educação Infantil em muitas localidades indica que a legislação e o financiamento, por si só, não garantem a efetivação da inclusão.

Já no ano de 2013 com a Lei 12.796/2013 altera a redação da LDB/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação assegurando o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência na rede regular de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, conforme o informe do art.4º,

III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013).

O inciso III introduz o termo "preferencialmente", permitindo que instituições privadas especializadas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) possam concorrer por encaminhamentos na educação especial. Além disso, o Estado utiliza essa expressão para justificar a privatização e a economia nas despesas públicas.

A Lei 12.796/2013 também traz a concepção de “Educação especial” como modalidade de educação escolar conforme apresentado no 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, 2013).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está presente em todos os níveis e etapas, proporcionando atendimento educacional especializado e orientando alunos e professores sobre sua aplicação no ensino regular, na qual os sistemas de ensino assegurarão aos educados com deficiência, conforme Art. 59 (Brasil, 2013): “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

É importante ressaltar que o sistema de ensino tem a responsabilidade de garantir um atendimento educacional especializado. No entanto, é evidente que a escassez de profissionais qualificados para o AEE na educação infantil tem sido alarmante. Não se trata apenas de ter uma formação adequada para o AEE; é necessário que essa formação docente seja direcionada às necessidades da educação especial nesse nível de ensino. Portanto, a formação dos professores de

Pedagogia deve incluir uma ênfase específica em educação especial, com foco no AEE na educação infantil.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que prova o Plano Nacional de Educação – PNE, e seu inciso 1º informa que os entes federados estabelecerão, nos respectivos planos de educação, estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014). Conforme o informe no PNE 2014-2024, na meta 4:

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

Nesse sentido, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE é crucial para assegurar o direito à educação e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições. Observa-se que a garantia de acesso à educação não é suficiente. É preciso assegurar que os CMEIs e escolas estejam preparadas para receber e atender adequadamente os alunos com deficiência na Educação infantil, com infraestrutura acessível, materiais pedagógicos adaptados e professores com formação continuada para esse público.

Em vista desse apontamento, depreende-se que as metas para a universalização do acesso à educação e o AEE, que estão postas no texto do PNE 2014-2024, foram impactadas, no ano de 2016, com a emenda Constitucional 95/16, que acabou por estagnar o avanço educacional por falta de repasse dos recursos financeiros para a efetivação do AEE na rede regular de ensino.

Já a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015 tem por finalidade regulamentar os direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), assegurando aos sujeitos com deficiência a igualdade e a dignidade ao longo da vida, em todas as esferas sociais (Brasil, 2015). Do direito à educação, conforme informa no Capítulo IV, art. 27:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de

seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Não obstante os progressos legais, a implementação da educação inclusiva esbarra em desafios, como infraestrutura inadequada, falta de profissionais especializados e resistência de algumas instituições de ensino da educação infantil. A garantia de que o aprendizado seja "segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" exige a individualização do ensino, o que necessita de um Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PEI é descrito como um mapa que planifica e orienta a educação do aluno com deficiência na educação, contendo: nível atual de desempenho, metas, objetivos e avaliações, que são contextualizados com o currículo do ensino regular (Pereira, 2014). Percebe-se que a implementação do PEI na educação infantil enfrenta barreiras consideráveis, incluindo a restrição de tempo dos educadores, a necessidade de conhecimento especializado sobre deficiências e a importância do suporte institucional e familiar.

Dessa forma, é necessário que as políticas públicas se concentrem na superação dos obstáculos e assegurem que todas as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação que favoreça seu pleno desenvolvimento e inclusão social.

Com relação à avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e considerará, conforme o art. 2º, incisos “I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (Brasil, 2015).

Diante do informe citado, comprehende-se que a avaliação biopsicossocial exige profissionais qualificados e capacitados em diversas áreas, a exemplo de neurologista, psicopedagogo, psicóloga, serviço social e terapia ocupacional. A capacitação desses profissionais demanda investimentos em cursos, treinamentos e programas de educação continuada. É de responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Conforme descreve o art. 28:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Percebe-se que a falta de repasses de financiamento impede a implementação efetiva do sistema educacional inclusivo na educação infantil. Isso exige a revisão das políticas de financiamento da educação Infantil, a busca de novas fontes de recursos e a gestão eficiente dos recursos.

Em relação ao projeto pedagógico para o AEE, informa que:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

O projeto pedagógico deve ser elaborado com base nas características e necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso exige a realização de avaliações diagnósticas e a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

A participação da família é fundamental na elaboração e implementação do PEI e no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência. A articulação entre as áreas da educação, saúde e assistência social é outro ponto fundamental para garantir um atendimento integral aos alunos com deficiência.

Em relação à frase "demais serviços" e adaptações razoáveis", compreende-se que "demais serviços" constitui um conjunto de apoios e recursos que complementam o ensino regular. Por exemplo: profissionais de diversas áreas, como psicopedagoga, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes social. Quanto às "adaptações razoáveis", compreende-se que devem ser adequadas às necessidades individuais dos alunos.

A análise crítica da legislação da educação especial no Brasil revela um percurso complexo e em constante evolução, marcado por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 estabeleceram as bases para a educação especial como modalidade da educação escolar, reconhecendo o direito ao atendimento educacional especializado.

O DNEEB (2001) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 avançaram na definição de diretrizes para a educação especial e na formação de professores para a inclusão,

ao passo que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidaram a perspectiva da educação inclusiva, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras e garantir a participação plena dos alunos com deficiência.

Para uma análise abrangente e para garantir a devida consideração dos direitos desses alunos, torna-se imprescindível examinar a legislação específica que os ampara. Sendo assim, o subtítulo a seguir dedicar-se-á à apresentação e à análise crítica da legislação que respalda os direitos dos alunos com TEA.

3.1 LEGISLAÇÃO E DIREITOS DOS ALUNOS COM TEA

Em relação aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante mencionar a Lei 12.764/2012. Essa lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana, em reconhecimento à mãe que batalhou incansavelmente pela causa, assim como a todos os outros pais que permanecem lutando pelas necessidades de seus filhos. Esta foi a primeira legislação a abordar de maneira específica o TEA.

Antes da Lei 12.764/2012, os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil eram, de fato, reconhecidos de forma implícita, por meio de normas aplicáveis ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Isso significava que não havia uma legislação específica que tratasse das necessidades e direitos das pessoas com TEA, o que impactava negativamente o acesso a serviços e políticas públicas adequadas, especialmente na Educação Infantil.

Com a promulgação da Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estas passaram a ser legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência. Essa lei representou um marco fundamental na luta pelos direitos dessas pessoas, assegurando-lhes acesso a saúde, educação, assistência social e outros.

Com a publicação do DSM-V, em 2013, houve uma mudança significativa na forma de entender e classificar o autismo. Os diferentes transtornos que antes faziam parte do TGD foram unificados em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). As pessoas com Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Síndrome de Heller, entre outros transtornos, continuam a ter seus direitos

assegurados como pessoas com deficiência, pois agora estão incluídas dentro do espectro do TEA.

Observa-se que essa mudança de nomenclatura e sigla reduz a diversidade de transtornos em um único transtorno, o “TEA”, reconhecido como “pessoa com deficiência” (PcD). A unificação sob a sigla TEA, embora reconheça a pessoa com deficiência (PcD), paradoxalmente, parece obscurecer a diversidade de condições antes distintas. Essa mudança gera confusão, especialmente ao associar diretamente TEA ao autismo, e levanta dúvidas sobre os direitos de indivíduos com Síndrome de Rett, Asperger e Heller. Seria essa simplificação uma estratégia para reduzir investimentos na educação especial?

Para os efeitos da Lei 12.764/2012, é considerada pessoa com TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada, de acordo com o informe no art. 1º, incisos I e II:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

O TEA é um espectro, o que significa que as pessoas com TEA podem apresentar uma diversidade de características. Portanto, nem todas as pessoas com TEA apresentarão todas as características descritas no informe citado acima. No que diz respeito ao inciso II, os "padrões restritos e repetitivos" podem se manifestar de formas diversas em cada indivíduo com TEA. É fundamental considerar que cada pessoa é única.

O diagnóstico de TEA requer uma avaliação profissional abrangente, que leve em consideração todos os aspectos do desenvolvimento do aluno na Educação Infantil. O diagnóstico do TEA deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, que inclua os seguintes profissionais: neurologista, psicopedagogo, psicóloga, terapeutas e fonoaudiólogos.

O neurologista é responsável por avaliar o desenvolvimento neurológico da criança, confirmando o diagnóstico de TEA, acompanhando a saúde da criança,

prescrevendo medicamentos e monitorando o impacto do transtorno no sistema nervoso. O profissional pode fornecer informações importantes sobre as necessidades médicas da criança e orientar a equipe escolar da Educação Infantil sobre como lidar com possíveis crises ou comportamentos desafiadores.

Por sua vez, o psicopedagogo avalia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, identificando suas habilidades e dificuldades. A partir disso, elabora um plano de intervenção individualizado, com estratégias pedagógicas e atividades que estimulem o desenvolvimento do aluno da educação infantil. O psicopedagogo auxilia a equipe escolar na adaptação do currículo e das atividades para atender às necessidades da criança, promovendo sua inclusão e aprendizagem.

Dentre suas funções, o terapeuta ocupacional auxilia a criança a desenvolver habilidades para atividades do dia a dia, como alimentar-se, vestir-se e brincar. A terapia ocupacional também pode ajudar a criança a lidar com a sensibilidade sensorial, algo comum no caso do TEA. Esse profissional trabalha em colaboração com a equipe escolar, fornecendo estratégias e atividades para promover o desenvolvimento do aluno em sala de aula e ambientes externo do CMEI.

O psicólogo avalia o desenvolvimento emocional e comportamental da criança, identificando possíveis dificuldades emocionais, como ansiedade e depressão, auxiliando a criança a lidar com suas emoções, desenvolver habilidades sociais e melhorar seu comportamento. Na educação infantil, o psicólogo pode auxiliar a equipe do CMEI na compreensão do comportamento da criança, fornecendo estratégias para lidar com comportamentos desafiadores e promover a inclusão do aluno com TEA nas experiências de aprendizagem em grupo.

O fonoaudiólogo avalia a comunicação verbal e não verbal da criança, identificando possíveis dificuldades na linguagem, fala e comunicação social; oferece intervenção fonoaudiologia individual ou até mesmo em grupo e auxilia a criança a desenvolver suas habilidades de comunicação e linguagem. Na educação infantil, o fonoaudiólogo pode auxiliar a equipe do CMEI na adaptação das atividades e materiais para atender às necessidades de comunicação da criança, promovendo sua participação nas atividades em grupo.

A intervenção precoce desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades essenciais para a inclusão escolar na educação

infantil. Ela auxilia a criança a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e de aprendizagem, que promovem maior autonomia e independência no cotidiano. Especificamente, a intervenção precoce pode ensinar habilidades sociais básicas, como contato visual, comunicação não verbal e interação com outras crianças, permitindo que aprendam a compartilhar, esperar sua vez e participar de atividades coletivas, compreendendo e interpretando as emoções.

Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades de autonomia, como se vestir, se alimentar e usar o banheiro de forma independente, bem como habilidades de autocuidado, como higiene pessoal e organização de seus pertences. Ao desenvolver essas habilidades, o aluno com TEA na educação infantil estará mais preparado para enfrentar os desafios quando chegar o momento transição para o ensino fundamental com mais autonomia e independência.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, tem por finalidade regulamentar os direitos das PCD, assegurando aos sujeitos com deficiência a igualdade e a dignidade ao longo da vida, em todas as esferas sociais, conforme informa no Capítulo IV, art. 27:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Embora a LBI represente um avanço significativo, a sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos na educação infantil, como a falta de professores e outros profissionais com formação adequada para lidar com as necessidades de alunos com TEA dificulta a inclusão escolar. Além disso, os CMEIs não possuem estruturas adequadas para atender alunos com TEA, salas de aula com pouco ruído, falta de materiais pedagógicos adaptados e espaços de descanso. A falta de adaptação curricular faz com que o aluno não consiga acompanhar as experiências de aprendizagem na educação infantil.

Observa-se, diariamente, dia em sala de aula que as barreiras enfrentadas pelo aluno com TEA podem variar de acordo com o grau de comprometimento do transtorno e com as características individuais de cada aluno. De acordo com o art. 2º da LBI, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos, de

longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

O TEA é considerado pela legislação pessoa com deficiência, porém, a LBI precisa ser regulamentada por normas e políticas públicas que detalhem os serviços a que as pessoas com deficiência têm direito na educação escolar infantil.

A inclusão de alunos com TEA0 na Educação Infantil demanda uma abordagem pedagógica e estrutural singular, em consonância com as características específicas desta etapa do desenvolvimento. Nesse contexto, emerge a necessidade premente de delinear com precisão os serviços de apoio indispensáveis, as metodologias de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as estratégias de adaptação curricular e das práticas pedagógicas no ambiente escolar, bem como a qualificação profissional ideal para os educadores que atuam diretamente com essa população discente.

Já a lei nº 13.977/2020 - Lei Romeo Mion altera a lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 9.265/1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita (Brasil, 2020). A Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) foi criada com o objetivo de facilitar o reconhecimento e o atendimento prioritário de pessoas com TEA.

Essa identificação ágil é relevante na Educação Infantil, onde a intervenção precoce é essencial para o desenvolvimento do aluno. No entanto, é necessário compreender que a Ciptea, por si só, não garante a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil. A identificação é apenas o primeiro passo para que a inclusão seja plena, é necessário um conjunto de medidas complementares. A Ciptea deve ser acompanhada do acesso a serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece suporte individualizado às necessidades de cada aluno na educação infantil.

As escolas precisam adaptar seus espaços e materiais para atender às necessidades sensoriais e de comunicação de crianças com TEA. Também é importante promover a conscientização sobre o TEA entre, pais e demais membros da comunidade escolar, para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Constata-se que a Ciptea é uma ferramenta importante para garantir o acesso prioritário a serviços, embora a inclusão efetiva do aluno com TEA na

Educação Infantil dependa de um conjunto de ações: formação continuada de professores e profissionais da educação; adaptação do ambiente escolar e dos materiais pedagógicos; implementação de estratégias pedagógicas individualizadas; parceria com as famílias e profissionais de outras áreas, como de saúde e assistência social, que promovam o respeito, a igualdade e o desenvolvimento pleno de cada aluno.

De acordo com o informe no inciso 3º na Lei Romeo Mion:

os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (NR) (Brasil, 2020).

Observa-se que os profissionais da educação infantil, em sua maioria, não estão informados e instruídos acerca do uso do símbolo da fita quebra-cabeça, o que se revela alarmante. Esse apontamento indica uma falha de informação e na formação dos profissionais para lidar com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É fundamental que os profissionais da educação infantil recebam treinamento e orientação sobre o significado do símbolo da fita quebra-cabeça, seus direitos e como proceder em diferentes situações. Essa capacitação deve abranger não apenas o uso do símbolo, mas também estratégias pedagógicas e práticas inclusivas para atender às especificidades dos alunos com TEA.

A educação infantil é a base para toda a vida escolar da criança, e é nessa etapa que, frequentemente, os primeiros sinais do TEA são percebidos, por isso é de extrema importância que os profissionais da educação infantil sejam capacitados para que possam identificar esses sinais e auxiliar no desenvolvimento do aluno.

O poder público é responsável pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e será responsável pela emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) conforme o informe no inciso 1º:

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

- I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;
- II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;
- III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;
- IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável (Brasil, 2020).

A Carteira de Identificação para Pessoas com TEA tem um período de validade de cinco anos. É fundamental que os dados cadastrais da pessoa identificada sejam atualizados regularmente, e a renovação deverá ser feita com o mesmo número, para facilitar a contabilização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista em todo o território brasileiro (Brasil, 2020). Conforme apresenta no informe citado, a renovação da carteira e a atualização dos dados cadastrais contribuem para a contabilização das pessoas com TEA, o que é fundamental para a formulação de novas políticas públicas.

Já a Lei nº 14.624/2023 introduz o cordão de girassóis, uma ferramenta que auxilia os educadores a reconhecer crianças com deficiências ocultas, como TEA e TDAH, e a adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno. Percebe-se na legislação que a Lei 14.624/2023, ao modificar o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece o uso do cordão de girassóis para identificar pessoas com deficiências ocultas. Essa legislação reconhece a invisibilidade de certas condições. O cordão de girassóis pode ser uma ferramenta útil para auxiliar os educadores a identificar alunos que necessitam de atenção especial, permitindo uma intervenção precoce na educação infantil.

Apesar da importância da intervenção precoce, o AEE na educação infantil ainda enfrenta dificuldades de implementação e a escassez de profissionais qualificados, a falta de infraestrutura adequada, e a insuficiência de recursos financeiros.

A Emenda Constitucional 95/16 e a destinação de recursos para instituições privadas geram preocupações quanto à priorização do ensino público e à garantia do direito à educação. A formação de professores para o AEE, especialmente na educação infantil, ainda é insuficiente e precisa ser aprimorada para atender às necessidades específicas de cada aluno. Existe uma necessidade de que os cursos

de Pedagogia e demais cursos de licenciatura tenham, em sua grade curricular, matérias que preparem os futuros docentes para o trabalho com alunos com deficiência.

A evolução dos conceitos e da linguagem relacionados à deficiência exige uma atualização constante da legislação e das práticas educacionais, superando visões assistencialistas e termos inadequados. Ainda se encontra em algumas legislações, termos inadequados, como "portadores de deficiência", sendo o termo correto "pessoas com deficiência".

A garantia de um ensino que atenda às características, interesses e necessidades individuais dos alunos com deficiência exige a implementação efetiva do PEI e a superação de barreiras à sua realização. A colaboração entre escola, família, profissionais da saúde e assistência social é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

É fundamental priorizar o investimento na educação pública, na formação continuada de professores e na garantia de recursos e serviços de acessibilidade para todos os alunos. A dinâmica social e as necessidades educacionais evoluem constantemente, demandando uma atualização contínua das políticas públicas para que estas se mantenham responsivas e eficazes ao longo das diferentes gerações.

A análise dos marcos legais nacionais, como explicitado até aqui, revela um arcabouço jurídico que, embora apresente avanços significativos no que concerne à inclusão, ainda comporta ambiguidades e tensões que podem obstaculizar a efetiva garantia de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade e a plena inclusão do aluno com deficiência na Educação Infantil.

Apesar da evolução da legislação educacional em direção à inclusão escolar, conforme delineado, observa-se que os alunos com TEA ainda enfrentam barreiras específicas no que tange às políticas educacionais voltadas para o AEE na Educação Infantil. A efetivação dos direitos dos alunos com TEA na educação infantil em Paranaguá esbarra em desafios práticos, como a necessidade de maior investimento na formação de profissionais, na adequação das estruturas físicas dos CMEIs e na implementação de currículos flexíveis.

A disseminação do conhecimento sobre a legislação e o uso de ferramentas como a Ciptea e o cordão de girassóis são passos importantes, mas insuficientes sem a implementação de políticas e práticas coordenadas que promovam a inclusão efetiva desde a primeira etapa da educação básica. Para concretizar os direitos

previstos na legislação, é imprescindível que a Prefeitura de Paranaguá, em colaboração com a SEMEDI e o COMED, intensifique a fiscalização e assegure a aplicação das leis.

Para dar seguimento à análise e aprofundar a compreensão sobre a implementação da educação inclusiva em nível local, a próxima seção se dedicará a examinar as legislações municipais de Paranaguá que tangenciam a Educação Infantil e, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado.

4 LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PARANAGUÁ

Para compreender o cenário da Educação Especial na Educação Infantil em Paranaguá, esta seção inicia com a análise da legislação educacional municipal. O objetivo é analisar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado e implementado no contexto da política educacional local.

4.1 ESTUDANTES DE PARANAGUÁ: UMA VISÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA

Paranaguá é uma cidade situada no estado do Paraná, na região Sul do Brasil, com uma população de aproximadamente 145.829 habitantes (IBGE, Paranaguá). Reconhecida por sua rica história, cultura e tradições, o município abriga uma população marcada pela pluralidade étnica, um aspecto que se reflete diretamente na composição do corpo discente, especialmente na Educação Infantil. Essa diversidade é resultado de um verdadeiro mosaico cultural, composto por diferentes comunidades³:

Comunidades Caiçaras – Herdeiras de tradições ancestrais, essas comunidades mantêm um modo de vida intimamente ligado ao mar, à pesca artesanal e ao artesanato. O fandango, expressão cultural tradicional, representa um dos legados mais significativos dessa cultura. Além disso, essas populações têm atuadoativamente na preservação ambiental, sobretudo dos manguezais e da Mata Atlântica.

Comunidades Indígenas e Afrodescendentes – A presença de povos originários e a forte influência da cultura africana, marcada pelo passado escravocrata e pela histórica atividade portuária, enriquecem ainda mais o patrimônio cultural local. As manifestações artísticas, religiosas e sociais da cultura afrodescendente estão profundamente presentes no cotidiano da cidade.

³ As informações sobre a população étnica do Município de Paranaguá foram retiradas do site Cidades do Paraná no link disponível em: <https://cidades-pr.axa.org.br/historia-paranagua-pr/#:~:text=Com%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20aproximadamente%20150%20mil%20habitantes%2C,era%20habitada%20por%20povos%20ind%C3%ADgenas%2C%20como%20os%20quaranis>. Acesso em 4 de maio de 2025.

Comunidades de Imigrantes – Paranaguá também recebeu, ao longo dos séculos, imigrantes de diferentes origens, como alemães, italianos, austríacos, poloneses, japoneses, libaneses, chineses, árabes e, mais recentemente, haitianos. Suas contribuições são evidentes tanto no comércio local quanto nas práticas culturais e sociais da cidade.

Diante desse cenário, a pluralidade cultural de Paranaguá exige atenção especial para que a legislação e as práticas de inclusão educacional considerem as particularidades e os contextos familiares e culturais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando a influência que a cultura exerce na vivência e na percepção do transtorno, é fundamental adotar uma abordagem intercultural nas práticas inclusivas.

Essa perspectiva amplia a compreensão, promove a sensibilidade e favorece a adaptação de estratégias pedagógicas, possibilitando um atendimento mais adequado às necessidades dos alunos com TEA e de suas famílias. Assim, constrói-se uma inclusão escolar mais eficaz, sensível e respeitosa no cenário multicultural de Paranaguá.

A diversidade étnico-cultural da população de Paranaguá também representa um desafio ao currículo da Educação Infantil, que precisa contemplar, de maneira significativa, a história, as identidades e as tradições das diferentes comunidades presentes no município. Nesse contexto, a estrutura da rede municipal de ensino revela um sistema educacional amplo e multifacetado, que abrange desde a Educação Infantil até modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial.

A gestão da Educação no município é centralizada na Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI), responsável pela coordenação pedagógica, administrativa e pela implementação das políticas públicas educacionais. A infraestrutura educacional sob sua jurisdição comprehende⁴:

- 30 escolas urbanas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (sendo 11 em regime parcial e 19 em tempo integral);
- 16 escolas do campo (sendo 14 em regime parcial e 2 em tempo integral);

⁴ As informações sobre a organização e infraestrutura educacional do Município de Paranaguá foram retiradas do site da SEMEDI, disponível em:
<https://semEDI.paranagua.pr.gov.br/conteudo/institucional/sobre-a-secretaria> Acesso em 1/09/2024.

- 1 escola municipal na modalidade EJA;
- 1 escola municipal voltada exclusivamente à Educação Especial;
- 26 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados na área urbana;
- 2 CMEIs situados na Ilha do Mel, voltados ao atendimento do campo.

Além das unidades escolares, o município conta com estruturas de apoio importantes, como a sede administrativa, o almoxarifado, o Complexo Esportivo Fernando Charbub Farah, a Arena Albertina Salmon, o Complexo Olímpico de Natação Nereu Gouveia, o Centro Municipal de Autismo (CTEA), o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e a Biblioteca Leônicio Correia.

Essa rede é mantida por uma equipe de 2.715 profissionais da educação, que atuam no atendimento a mais de 15 mil estudantes matriculados na rede municipal, especificamente na Educação Infantil (SEMEDI, Paranaguá).

Os dados do Censo Escolar – Sinopse de 2023 para Paranaguá revelam um panorama distinto nas matrículas da Educação Infantil. Na etapa de creche, as escolas municipais concentram o maior volume de matrículas, totalizando 1.969, enquanto a rede privada registra 632. Já na pré-escola, o cenário se altera, com um total de 3.242 matrículas no município, sendo a maior parte também na rede municipal. A rede privada atende a 982 alunos na pré-escola, e a rede estadual apresenta um número bastante reduzido, com apenas 4 matrículas nessa etapa. Conforme observações do IBGE para Paranaguá, essa concentração na rede municipal, especialmente na creche, é acompanhada por uma significativa lista de espera por novas vagas.

A expressiva concentração de matrículas na creche municipal (1.969), em contraste com a rede privada (632), sinaliza uma forte dependência da população pela oferta pública nessa faixa etária. A existência de uma lista de espera na rede municipal eleva essa dependência à categoria de crise de acesso.

Essa demanda reprimida implica que muitas crianças em idade de creche estão sendo privadas do direito à educação e aos estímulos essenciais para o seu desenvolvimento inicial.

A expressiva quantidade de CMEIs e escolas que funcionam em tempo integral evidencia a priorização da educação básica pelo município. No entanto, a existência de apenas uma escola municipal voltada exclusivamente à Educação

Especial levanta reflexões importantes sobre a abrangência, a distribuição e a equidade no acesso aos serviços especializados.

A próxima subseção direciona o foco para a legislação municipal de Paranaguá que fundamenta a oferta educacional na Educação Infantil.

4.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ

A subseção tem como objetivo analisar criticamente a evolução das legislações municipais de Paranaguá voltadas para a Educação Infantil, com foco especial na institucionalização da gestão democrática e na garantia do direito à educação inclusiva. Para tanto, sobresserão examinadas a Lei Municipal nº 2759/2007, marco inicial na criação do Conselho Municipal de Educação (COMED), suas posteriores alterações, notadamente a Lei nº 3.490/2015, bem como as deliberações do próprio COMED que regulamentam aspectos específicos da Educação Infantil.

A promulgação da Lei Municipal nº 2759/2007, em Paranaguá, representou, em um primeiro olhar, um avanço significativo na formalização da gestão democrática da educação municipal, materializada na criação do Conselho Municipal de Educação (COMED). Conforme dispõe a redação original da lei:

Fica instituído o Conselho Municipal de Educação de Paranaguá, como órgão Colegiado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação que tem por finalidade orientar, coordenar e assessorar a política municipal de Educação que tem por objetivo fundamental assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da Educação do Município, concorrendo para levar à qualidade dos serviços educacionais (Paranaguá, 2007).

Já a alteração introduzida pela Lei nº 3.490/2015 amplia de forma significativa o escopo de atuação do COMED, conforme nova redação do artigo 1º. Além das funções iniciais, o conselho passa a exercer competências normativas, deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, propositivas, mobilizadoras e de controle social, mantendo também a função de assessoramento a outros órgãos e instituições:

Art. 1º fica instituído o Conselho Municipal de Educação de Paranaguá, como órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá, com funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora, propositiva, mobilizadora, controle social e de assessoramento aos demais órgãos e

instituições, regulamentadas em Regimento próprio, assegurando a participação da gestão municipal da educação (Paranaguá, 2015).

A ampliação das funções do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED), conferindo-lhe um papel central na formulação e acompanhamento da política educacional municipal, constitui a base para a atuação desse órgão na definição dos princípios que norteiam a primeira etapa da Educação Básica.

Em consonância com essa atribuição ampliada, o Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED), no mesmo ano de 2015, procedeu à delimitação das finalidades da Educação Infantil no âmbito municipal, conforme explicitado no Capítulo I, artigo 1º do referido documento.

a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados pelo Conselho Municipal de Educação, ampliando suas experiências e estimulando o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (Paranaguá, 2015).

Nota-se que ainda há a existência de “espaços institucionais domésticos”, talvez pela falta de vagas em creches e pré-escolas ou pelas necessidades específicas de algumas famílias. Diante dessa realidade e da própria definição do COMED, torna-se relevante analisar um aspecto específico do Artigo 1º: a menção ao período diurno.

Embora a maioria das instituições de Educação Infantil opere durante o dia, existem contextos e necessidades específicas que poderiam demandar atendimento em outros períodos. Portanto, a expressão “período diurno” define um padrão operacional, mas levanta questionamentos sobre a capacidade do sistema em atender a todas as configurações familiares e necessidades da comunidade de Paranaguá, sem implicar uma permissão para a institucionalização da Educação Infantil em ambientes domésticos.

A expressão “educam e cuidam” pode gerar ambiguidade. É importante garantir que o cuidado não se sobreponha à dimensão pedagógica da Educação Infantil. O artigo não menciona explicitamente a inclusão de crianças com deficiência

na Educação Infantil, o que é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades.

Percebe-se, no informe, ao focar diretamente no “desenvolvimento intelectual”, que a formulação do COMED não evidencia a importância das experiências concretas, da interação social rica e da estimulação adequada nas fases iniciais do desenvolvimento cognitivo, que são os alicerces para a construção do pensamento lógico, da resolução de problemas e, consequentemente, do desenvolvimento intelectual pleno.

Em relação à frase “complementando a ação da família e da comunidade, em espaços institucionais não domésticos”: nota-se que essa formulação coloca a “família e a comunidade” como os atores principais, que fazem a ação acontecer. Já os “espaços institucionais não domésticos” (como o CMEI) são apenas o cenário, o lugar onde a ação se passa. Percebe-se que a ação principal parece vir apenas da família e da comunidade.

No exercício de suas prerrogativas legais e em consonância com as diretrizes normativas emanadas pelo Conselho Municipal de Educação, compete ao COMED fixar normas complementares e deliberar acerca de:

Educação infantil destinados aos educandos com deficiência; autorização de funcionamento e credenciamento das instituições integrantes ao sistema municipal de ensino; diretrizes para a educação infantil e educação especial; regimentos e os projetos políticos pedagógicos das instituições integrantes ao sistema municipal de ensino; acompanhamento, participação e avaliação da execução do Plano Municipal de Educação (Paranaguá, 2015).

O artigo atribui ao COMED diversas funções, mas falha ao não detalhar os critérios e procedimentos para a criação de normas e o exercício prático de suas atribuições. A ausência de especificidade sobre como o COMED realizará o acompanhamento do Plano Municipal de Educação, a supervisão das instituições e o controle social gera falta de transparência e dificulta a implementação eficaz.

Percebe-se que o artigo estabelece um conjunto de atribuições importantes para o COMED, porém a efetividade do conselho dependerá da regulamentação detalhada de suas funções e da implementação de mecanismos de participação e controle social.

Conforme delineado pelo Conselho Municipal de Educação (COMED) no Capítulo II, Artigo 2º, a oferta da Educação Infantil, tanto em instituições públicas quanto privadas, pressupõe a existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que articule a organização do processo educativo. Em consonância com o inciso 4º do referido capítulo, o informe prossegue explicitando que:

as crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação serão atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, públicas e/ou privadas, respeitando o direito ao atendimento regular, assegurando a oferta da educação bilíngue para crianças surdas, e demais recursos de acessibilidade e de comunicação, adequado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, em seus diferentes aspectos, como também o atendimento em instituições especializadas, quando necessário, através de ações compartilhadas entre as áreas de Saúde, Assistência Social e Educação, resguardadas as necessidades apresentadas por essas crianças (Paranaguá, 2015).

A formulação do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED), em 2015, ao empregar o termo "Transtornos Globais do Desenvolvimento" (TGD), reflete uma terminologia que, embora comum à época, já estava sendo substituída por classificações mais específicas e precisas.

A publicação do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, em sua quinta edição (DSM-5), em 2013, representou um marco nessa transição, com a consolidação das diversas condições antes englobadas no TGD sob a categoria unificada de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com diferentes níveis de suporte e especificadores.

É relevante notar que a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), promulgada no mesmo ano de 2015, já demonstrava uma inclinação para uma linguagem mais atualizada e alinhada com as classificações internacionais emergentes.

Essa mudança terminológica não é meramente semântica, mas reflete uma compreensão mais aprofundada da singularidade das condições do neurodesenvolvimento e da necessidade de abordagens educacionais e de suporte mais individualizadas e eficazes. Portanto, a utilização do termo TGD na citação do COMED pode ser vista como um ponto de descompasso com a evolução da legislação e do conhecimento científico na área.

Conforme informe na citação, apesar de representar um avanço conceitual ao reconhecer o direito à educação inclusiva de crianças com deficiência, esbarra na ausência de diretrizes concretas sobre como o AEE será implementado em suas diversas nuances e como as ações compartilhadas serão executadas de forma colaborativa e eficiente entre os diferentes setores. A efetivação do direito à educação inclusiva, portanto, não se concretizará plenamente apenas com a declaração de princípios.

A garantia de um AEE de qualidade exige a especificação dos recursos necessários (materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas etc.), a definição dos perfis profissionais (professores especializados, intérpretes de Libras etc.) e a indicação das estratégias pedagógicas a serem adotadas. Da mesma forma, a concretização das ações compartilhadas demanda o estabelecimento de fluxos de trabalho claros, a definição de responsabilidades entre as áreas envolvidas e a criação de mecanismos de comunicação e colaboração eficazes.

Embora o artigo avance ao reconhecer a importância do AEE e da intersetorialidade, sua efetividade permanece condicionada à elaboração de regulamentações detalhadas, à implementação de programas de formação continuada para os profissionais e ao estabelecimento de um sistema de monitoramento constante para assegurar a qualidade e a adequação do atendimento oferecido aos alunos com deficiência na Educação Infantil.

A operacionalização da Educação Infantil em Paranaguá, conforme delineada nas "regras comuns" do COMED (2015), centra-se na avaliação processual, consubstanciada no acompanhamento contínuo e no registro sistemático do desenvolvimento infantil. Conforme apresenta:

A Educação Infantil do Município de Paranaguá será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das Crianças e Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Paranaguá, 2015).

É necessário garantir que o acompanhamento e o registro do desenvolvimento dos alunos sejam utilizados para aprimorar as práticas pedagógicas e sanar as dificuldades de desenvolvimento.

Em relação aos procedimentos avaliativos a serem implementados na Educação Infantil do município de Paranaguá, a Deliberação nº 01/2015, do Conselho Municipal de Educação, em seu art. 5º, estabelece que:

a avaliação na Educação Infantil é processual e ocorre cotidianamente ao longo do período de aprendizado/desenvolvimento da criança. As Instituições de ensino devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (Paranaguá, 2015).

A “observação crítica e criativa”, conforme mencionada no art. 5º, é uma ferramenta fundamental na avaliação da Educação Infantil. Ela vai além do “olhar” as crianças: analisa as intenções, os interesses, as dificuldades e os progressos das crianças.

A menção a “múltiplos registros realizados por adultos e crianças” pode gerar ambiguidades. Enquanto a observação e o registro formal são inherentemente atividades do adulto, a participação das crianças no processo avaliativo pode ocorrer por meio da produção de diversos artefatos (desenhos, construções, falas) que, analisados pelo educador, constituem valiosos registros do seu desenvolvimento e aprendizagem.

A Deliberação nº 01/2015 também aborda um aspecto essencial para a continuidade do percurso educativo das crianças: a transição para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Informe III do mesmo documento estabelece:

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de ensino, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (Paranaguá, 2015).

No informe citado, não se especifica quais estratégias devem ser utilizadas para facilitar a transição entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. A transição para o Ensino Fundamental é um momento que envolve diretamente as famílias dos alunos. No entanto, o Informe III não menciona explicitamente como as famílias serão envolvidas nesse processo.

Observa-se que, na Educação Infantil, o aluno brinca e aprende de forma mais livre. No Ensino Fundamental, as aulas são mais longas, com mais lições e menos brincadeiras. A criança precisa se adaptar a um novo ambiente, com novas pessoas e regras. Isso pode gerar ansiedade e insegurança, especialmente para os alunos com TEA. A participação da família é fundamental para que a transição seja bem-sucedida.

A análise desse inciso III aponta para a necessidade de políticas públicas que incentivem e financiem a formação de professores para a transição. É necessário garantir que todos os professores tenham acesso a oportunidades de formação contínua e que as escolas contem com o suporte necessário para implementar práticas de transição eficazes, principalmente no que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em contrapartida, o inciso IV do mesmo documento (Paranaguá/COMED, 2015) direciona o olhar para a importância da transparência e da comunicação com as famílias, conforme apresenta: “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (Paranaguá, 2015).

A falta de clareza na documentação pode dificultar a participação das famílias no processo educativo. A questão é que há pais que não compreendem os critérios de avaliação ou os procedimentos de comunicação, o que faz com que as famílias se sintam excluídas e desmotivadas a participar.

A deliberação da COMED pode detalhar os tipos de documentos que devem ser elaborados, os critérios de avaliação e os procedimentos para o compartilhamento das informações com as famílias. A COMED representa um avanço ao abordar a transição e a documentação do desenvolvimento infantil. Porém, a implementação efetiva das diretrizes exige um compromisso contínuo com a formação de profissionais, a participação das famílias e a articulação entre as instituições. É fundamental que a deliberação seja revisada e atualizada periodicamente para acompanhar as mudanças nas necessidades da comunidade escolar na Educação Infantil.

A Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI) incumbe-se-a de acompanhar o cumprimento da legislação educacional. O acompanhamento periódico das condições de matrícula, permanência e documentação dos alunos é

fundamental para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na Educação Infantil de Paranaguá (Paranaguá, 2015, art. 10º).

A documentação individualizada dos alunos configura-se como elemento essencial para o acompanhamento detalhado de suas trajetórias de desenvolvimento. Nessa perspectiva de acompanhamento individualizado e sua relação com a qualidade dos serviços educacionais, o artigo 10º, inciso V, do Capítulo III da regulamentação do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá (COMED, 2015) estabelece uma atribuição relevante ao COMED: “analisar o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil e o disposto na regulamentação do Sistema Municipal de Ensino vigente”.

Esse inciso não detalha os indicadores e critérios de avaliação da qualidade, bem como os procedimentos para a implementação de melhorias. Para garantir que a educação seja transparente, a Secretaria de Educação precisa definir como medirá a qualidade e como ajudará as escolas a melhorarem. Também é muito importante que a secretaria fique de olho para verificar se as escolas estão seguindo as leis e que acompanhe as mudanças na educação.

A normatização da relação adulto/criança na Educação Infantil em Paranaguá, conforme explicitada no artigo 20 das “regras comuns” emanadas pelo COMED (2015), estabelece parâmetros quantitativos específicos para a organização de grupos etários. A progressão numérica na relação profissional/aluno, que varia de 1/5 para lactentes a 1/20 para crianças de 4 e 5 anos, teoricamente busca otimizar o acompanhamento e as interações pedagógicas em função das necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária.

Para detalhar os parâmetros quantitativos supracitados, o Cap. IV, artigo 20, das “regras comuns” do COMED (2015), estabelece a seguinte organização para os grupos de crianças na Educação Infantil:

I - Criança de 04 (quatro) meses a 01 (um) ano de idade - 01 (um) profissional até 05 (cinco) crianças; II - Criança de 02 (dois) anos de idade - 01(um) profissional até 07 (sete) crianças; III - Criança de 03 (três) anos de idade completos - 01 (um) profissional até 12 (doze) crianças; IV - Criança de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade completos - 01 (um) profissional até 20 (vinte) crianças (Paranaguá, 2015).

Contudo, a observação empírica de turmas com 14 alunos na faixa etária de 3 a 4 anos matriculados na Educação Infantil no município de Paranaguá revela uma potencial incongruência com as diretrizes estabelecidas no inciso III do referido artigo, que preconiza a proporção de 1 profissional para até 12 crianças nessa faixa etária. Essa discrepância entre a norma e a realidade prática suscita questionamentos acerca da efetividade da política local e da capacidade das instituições de ensino para aderir aos padrões definidos.

O § 1º do artigo 20, ao estabelecer que "as vagas serão limitadas segundo a capacidade do número de alunos por turma e professor, definida pela instituição de ensino considerando seu espaço físico, descrito no Projeto Político-Pedagógico" (Paranaguá, 2015), introduz uma variável contextual que, embora reconheça a autonomia das unidades de ensino, não elucida os mecanismos de monitoramento e controle para garantir a observância dos limites estabelecidos na relação adulto/criança.

A identificação de turmas que aparentemente excedem a proporção recomendada sinaliza a urgência de um acompanhamento sistemático e de uma avaliação crítica da implementação da política de Educação Infantil em Paranaguá, visando à necessária adequação entre as normas legais e as condições concretas de atendimento, de modo a assegurar a qualidade das interações e do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à frase "as vagas serão limitadas", observa-se que limitar o acesso a esse direito pode ser considerado uma violação dos princípios da igualdade e da universalidade da educação, uma vez que a Educação Infantil é um direito fundamental de todas as crianças, previsto na Constituição Federal e em outros documentos legais.

Ainda no artigo 20, os parágrafos subsequentes abordam o processo de matrícula e a garantia de atendimento especializado, conforme o informe:

§ 2º A matrícula pode ser efetivada durante o ano de trabalho educacional, desde que não ultrapasse a capacidade de atendimento, com qualidade das turmas de Educação Infantil.

§ 3º Para o atendimento com criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação será disponibilizado um profissional de apoio de acordo com a sua especificidade, conforme apresentado em laudo médico e/ou avaliação de equipe multiprofissional (Paranaguá, 2015).

A especificação de que o profissional de apoio será disponibilizado "de acordo com a sua especificidade" indica a preocupação em oferecer um atendimento individualizado, considerando as necessidades únicas de cada criança. A apresentação de laudo médico e/ou avaliação de equipe multiprofissional é algo que já garante que o aluno terá o profissional adequado para acompanhar seu desenvolvimento.

A transição entre as faixas etárias, como o aumento significativo de 12 para 20 crianças nas salas de aula, pode gerar um impacto na qualidade do atendimento. Observa-se que, nas salas de aula, há 14 alunos na faixa etária de 3 a 4 anos com matrículas na Educação Infantil no município de Paranaguá. Essa observação demonstra que a realidade prática diverge das normas estabelecidas e evidencia a necessidade de monitoramento e ajustes.

No inciso 3º, determina-se que, para o atendimento a aluno com deficiência, será disponibilizado um profissional de apoio de acordo com a sua especificidade, conforme apresentado em laudo médico e/ou avaliação de equipe multiprofissional.

Apesar da clareza da legislação, observa-se a falta de acompanhamento efetivo do apoio educacional especializado na Educação Infantil. Essa falta de apoio está comprometendo a efetividade da política local.

Embora o § 3º seja positivo, é fundamental que a SEMEDI acompanhe de perto a implementação do atendimento especializado, garantindo que os profissionais de apoio sejam qualificados e que os alunos recebam o suporte necessário. Além dos profissionais de apoio, é fundamental garantir a disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais adaptados às necessidades de cada criança, observando-se que há uma grande carência desses recursos. Essa falta acaba por sobrecarregar o professor em sala de aula, e o aluno com TEA, em um ambiente escolar que não oferece os recursos e o suporte necessários, pode ser prejudicado, gerando estresse e dificuldades de adaptação.

Considerando que a deliberação é de 2015, é fundamental que ela seja revisada e atualizada periodicamente para acompanhar as mudanças nas legislações e nas necessidades da Educação Infantil.

Segundo as Normas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR, para a Autorização de Funcionamento, de Renovação da Autorização de Funcionamento e de Cessação das Atividades Escolares (Paranaguá, 2015), das particularidades do desenvolvimento da criança de zero até

5 anos, a Educação Infantil cumpre duas funções pedagógicas indispensáveis e indissociáveis, centradas nas tarefas de cuidar e educar (Paranaguá, 2015, art. 2º).

Em relação à função do cuidar, o cap. II, inciso 1º, informa que

o adulto ajuda a criança em suas necessidades básicas diante do mundo, prevenindo, dedicando atenção, tomando conta e zelando por sua integridade física, moral, afetiva, psicológica, intelectual e social, enquanto permanece no Estabelecimento de Ensino (Paranaguá, 2015).

Percebe-se no informe que a frase "zelando pela integridade moral", quando aplicada à Educação Infantil, pode gerar interpretações divergentes devido à complexidade do conceito de moral. Nessa fase do desenvolvimento, o foco central não reside na aplicação de um conjunto rígido de normas, mas, sim, na promoção de valores e princípios éticos.

Em relação à função do educar, o inciso 2º informa que

o Estabelecimento de Ensino cumpre junto à criança a tarefa de estimular o desenvolvimento de sua capacidade física, psicológica, intelectual, moral e social, propiciando-lhe a aquisição e a ampliação de conceitos e conhecimentos capazes de lhe possibilitar a construção das diversas formas de conhecimento, de equilíbrio psicológico, de integração social e de desenvolvimento integral de sua personalidade (Paranaguá, 2015).

O inciso 2º menciona o “desenvolvimento moral”, mas não explicita como ele deve ser promovido. É necessário ter cuidado para que a aquisição de conceitos não se transforme em uma mera transmissão de informações. A questão do desenvolvimento moral em alunos com TEA na Educação Infantil demanda uma consideração específica e aprofundada.

As particularidades do TEA, especialmente no que concerne às nuances da comunicação e da interação social, apresentam desafios complexos para os profissionais da educação infantil. Nesse sentido, torna-se premente investigar as estratégias empregadas por esses educadores para mitigar as barreiras comunicacionais e sociais inerentes ao TEA, bem como as adaptações ou inovações pedagógicas implementadas com o objetivo de cultivar a capacidade moral no contexto inclusivo.

A efetivação do desenvolvimento moral em crianças com TEA exige, portanto, uma compreensão sensível de suas necessidades individuais e a adoção de práticas pedagógicas altamente adaptadas e fundamentadas em evidências.

O artigo 3º informa que a educação Infantil será oferecida em instituições destinadas ao atendimento à infância. Conforme o informe apresenta, em seu cap. II, inciso 2º:

§ 2º – As instituições de Educação Infantil que mantêm, simultânea e exclusivamente, o atendimento de crianças de 04 (quatro) meses a três anos em creche, e de quatro até cinco anos em pré-escola, constituirão Centros de Educação Infantil, com denominação própria (Paranaguá, 2015).

Dando continuidade às diretrizes sobre o atendimento na Educação Infantil, o artigo 3º, inciso 3º, aborda especificamente a questão das crianças com necessidades educacionais especiais:

§ 3º – As crianças com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular pública e privadas de creches e pré-escolas, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos, também em instituições especializadas, Ensino (Paranaguá, 2015).

No inciso 3º, verifica-se que ainda é utilizado o termo "crianças com necessidades educacionais especiais". A legislação e as diretrizes mais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), têm adotado o termo "pessoas com deficiência". Essa mudança terminológica reflete uma nova perspectiva, que enfatiza os direitos e a dignidade da pessoa, em vez de se concentrar na "necessidade".

O uso de terminologia desatualizada pode indicar que o documento de Paranaguá não está totalmente alinhado com as orientações mais recentes, o que pode ter implicações na forma como as políticas e práticas são implementadas. Percebe-se que se estabelece uma preferência pelo atendimento na rede regular, tanto pública quanto privada, mas abre-se espaço para o atendimento em instituições especializadas.

A expressão “atendimento adequado em seus diferentes aspectos”, presente no Artigo 3º, ao discorrer sobre o atendimento preferencial de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular, carece de especificação quanto à natureza desses “diferentes aspectos”.

A ausência de detalhamento abre margem para múltiplas interpretações sobre o que configura um “atendimento adequado”, podendo comprometer a uniformidade e a efetividade das práticas inclusivas.

Essa questão se conecta com o disposto no § 4º do mesmo artigo, que estabelece: “O atendimento educacional em instituição especializada será realizado, sempre que, em função das “condições específicas” das crianças, não for possível sua inclusão na rede regular de educação pública ou privada de educação infantil (Paranaguá, 2015).

Observa-se que a educação Infantil do município de Paranaguá segue a PEEEI/PR (2009), ao permitir que estudantes com comprometimentos mais sérios sejam atendidos em escolas especiais, as APAE. A redação deste parágrafo, ao condicionar o atendimento especializado à “impossibilidade” de inclusão na rede regular em função de “condições específicas das crianças”, reforça a necessidade de uma definição clara do que se entende por “atendimento adequado” na rede regular.

Sem essa clareza, a decisão sobre a necessidade de encaminhamento para instituições especializadas pode se tornar subjetiva e potencialmente excludente, ao invés de garantir um suporte alinhado às reais necessidades dos alunos.

A abertura para instituições especializadas pode levar à segregação e à “inclusão parcial” (aluno frequentando tanto a rede regular quanto a especializada), como observado em Paranaguá, onde alunos frequentam APAE e CMEI em períodos distintos. Essa prática pode indicar o despreparo da rede regular para atender às necessidades de todos os alunos, sendo o encaminhamento para a APAE visto como uma solução mais fácil, porém, nem sempre a mais adequada.

No texto, não são fornecidos detalhes sobre quais seriam as referidas “condições específicas”. Nesse sentido, entende-se que se refere a um critério para que os alunos sejam excluídos da rede de ensino regular. A falta de clareza no inciso 4º pode resultar em interpretações subjetivas e, possivelmente, na exclusão injusta de crianças que poderiam se beneficiar da educação inclusiva.

Já o artigo 4º direciona o foco para a função educativa das instituições públicas de Educação Infantil e a sua necessária articulação com outros setores:

Art. 4º – As instituições públicas de Educação Infantil, além da sua função eminentemente educativa, deverão assegurar complementação à ação da família, realizada de forma articulada com os setores de saúde e de assistência social públicos ou instituições conveniadas (Paranaguá, 2015).

Apesar da clareza no artigo, a ação na prática enfrenta obstáculos e desafios na articulação com os setores da saúde, a falta de comunicação, o que dificulta a troca de informações e a coordenação de ações, e ainda a burocracia que pode dificultar a obtenção de documentos, a realização de encaminhamentos. E ainda a resistência da família que pode dificultar o encaminhamento de crianças para serviços de saúde e assistência social.

Na educação infantil do Município de Paranaguá, observa-se que a saúde não tem uma articulação diretamente com as instituições da educação infantil, por exemplo, um aluno com problemas de saúde frequenta o CMEI, porém o posto de saúde não informa o CMEI sobre o diagnóstico e o tratamento, essas informações são relevantes e complementam o cuidar e educar na educação infantil.

Observa-se que um obstáculo reside na articulação e no processo de encaminhamento de alunos para serviços de saúde e assistência social, o qual se mostra demorado. Em alguns casos, alunos da educação infantil ingressam no ensino fundamental sem terem sido atendidos por profissionais da área da saúde. Essa demora pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos, especialmente aquelas com deficiência, que podem perder oportunidades importantes de intervenção precoce.

No ano de 2019, a SEMEDI encaminhou ao COMED/PGUÁ o ofício nº 537/2019, sugerindo uma alteração na Deliberação da Educação especial, justificando a necessidade de atendimento de qualidade à inclusão, que resultará no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino, na qual a COMED informa as Diretrizes Municipais da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá.

A Deliberação COMED/PGUÁ nº 01/19 tem como objetivo principal fixar as diretrizes e normas para a Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá. Esse documento busca regulamentar a oferta, a organização e o funcionamento da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino mantidas pelo poder público municipal e/ou instituições conveniadas, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, além de programas para o mundo do trabalho e instituições especializadas.

O documento também estabelece as obrigações da SEMEDI em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, abrangendo desde a garantia de

matrícula até a provisão de acessibilidade, profissionais qualificados e materiais adequados nas escolas municipais de Paranaguá.

Essa responsabilidade da Secretaria Municipal ecoa as diretrizes iniciais da própria deliberação, que, em seu primeiro capítulo, dedicado à Educação Especial, sinaliza a abrangência da oferta: “A oferta obrigatória da Educação Especial tem início na Educação Infantil e perpassa todas as etapas e modalidades de ensino” (COMED, 2019).

Já no art. 2º, a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, constituída por instituições comuns e especiais de ensino (Paranaguá, 2019). No art. 2º, embora a preferência seja pela rede regular, o artigo reconhece a existência de instituições de ensino especial. Isso abre a possibilidade de atendimento em escolas específicas para alunos com deficiência em casos em que essa modalidade se mostre mais adequada às suas necessidades. Ainda que a prioridade seja a inclusão na rede comum, nota-se que o município de Paranaguá segue a PEEI-PR (2009).

Observa-se que o parágrafo único do art. 1º, “oferta obrigatória da educação especial na educação infantil”, sugere um compromisso abrangente. Contudo, em Paranaguá, essa obrigatoriedade se restringe à disponibilidade de vagas, negligenciando a infraestrutura e os recursos necessários para um atendimento adequado.

A redação do Art. 2º, ao mencionar apenas o “dever constitucional do Estado e da família” em relação à educação inclusiva, apresenta uma visão limitada. A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), define uma responsabilidade compartilhada pela inclusão, que envolve também a sociedade e a escola. Para garantir os direitos das pessoas com deficiência, é essencial que as normas locais estejam alinhadas com essa perspectiva mais ampla da legislação federal.

Em consonância com essa responsabilidade ampliada e a necessidade de alinhamento legal, a Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá- SEMEDI incumbe-se-a de:

Acompanhar e orientar o agente de apoio à inclusão, em todas as atividades relativas à função, por meio da Direção do Centro Municipal de Avaliação Especializado e a Chefia de divisão da Educação Especial; elaborar o processo de seleção e contratação de agentes de apoio à inclusão (COMED, 2019. Art.11). A SEMEDI garantirá a oferta de matrícula aos

educandos com necessidades especiais e a adequação dos Centros Municipais de Educação Infantil e Instituições escolares, mantidas pelo Poder Público Municipal para o atendimento de suas especificidades, em todas as etapas e modalidades de ensino proporcionando (art.12): acessibilidade nas instituições de ensino, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos conforme a legislação vigente; Provimento de professores e equipe técnica-pedagógica habilitados, capacitados e/ou especializados. Oferta e manutenção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis. Ensino (Paranaguá, 2019).

No informe citado, há uma contradição evidente entre o que é estabelecido no art. 11 e 12 do COMED (2019) e a realidade observada na educação infantil de Paranaguá, conforme discutido anteriormente.

O art. 11 atribui à SEMEDI a responsabilidade de acompanhar, orientar e selecionar agentes de apoio à inclusão. No entanto, a realidade aponta para a "grande ausência de profissionais de apoio qualificados e capacitados", contradizendo a efetividade do processo de seleção e acompanhamento.

Já no art. 12, a SEMEDI garantirá a adequação dos CMEIs e instituições escolares para atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais, incluindo acessibilidade, profissionais habilitados e materiais acessíveis. Entretanto, a prática revela a inexistência de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a carência de equipamentos adequados, como abafadores de ruído, o que contradiz as garantias do referido artigo.

Ainda no art. 12, informa-se que a SEMEDI deve garantir "provimento de professores e equipe técnico-pedagógica habilitados, capacitados e/ou especializados". Porém, a realidade demonstra a "escassez de especialistas em saúde, como neurologistas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais". Essa contradição evidencia a falta de concordância entre a legislação e a prática, revelando a necessidade de rever as políticas de educação inclusiva em Paranaguá.

Diante dessa lacuna e da urgência em garantir os direitos dos alunos, o Ministério Público (MP) é um órgão independente que exerce a função de fiscalizar o cumprimento das leis e defender os interesses da sociedade, com especial atenção aos direitos das crianças e adolescentes.

A formalização de denúncias e a mobilização da sociedade civil mostram-se essenciais para assegurar que o órgão adote as medidas cabíveis na defesa dos direitos dos alunos com deficiência na Educação Infantil em Paranaguá.

Observa-se que uma parcela significativa da população de Paranaguá desconhece a importância do Ministério Público na garantia dos direitos dos alunos na Educação Infantil, talvez pela falta de conhecimento ou de informações sobre a competência do Ministério Público.

A análise das legislações municipais da Educação Infantil em Paranaguá revela um cenário de avanços normativos coexistindo com lacunas e inconsistências na sua aplicação prática. A Deliberação nº 01/2015, embora estabeleça diretrizes para a Educação Infantil, apresenta ambiguidades em conceitos como "educar e cuidar" e "desenvolvimento moral", além de uma abordagem superficial da inclusão de crianças com deficiência e da transição para o Ensino Fundamental.

A constatação de que a prática diverge das normas estabelecidas, como na relação adulto/criança e na disponibilidade de profissionais de apoio e recursos adequados, é alarmante. A morosidade na articulação entre saúde, assistência social e Educação Infantil, bem como o desconhecimento da população sobre o papel do Ministério Público na defesa dos direitos educacionais, são obstáculos adicionais.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível uma revisão e atualização contínua das legislações municipais, acompanhada de um monitoramento rigoroso de sua implementação pela SEMEDI, com a participação ativa do COMED, do Ministério Público e da sociedade civil, a fim de garantir uma Educação Infantil inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças de Paranaguá.

Por fim, a análise da legislação do município de Paranaguá destaca a urgência de ações concretas para garantir a inclusão escolar efetiva, com a participação ativa do COMED, da SEMEDI, do MP e da sociedade civil. A subsequente subseção aprofundará a discussão sobre a educação especial a partir da Educação Infantil no município de Paranaguá.

4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Em 2001, Paranaguá iniciou a integração dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/96), que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A SEMEDI tem por competência a viabilização dos processos educacionais no ensino fundamental e na educação infantil, ofertado pelo Município de Paranaguá. Suas atribuições são:

I - definir a política educacional no âmbito da rede municipal de ensino; II - realizar o planejamento operacional e executar as atividades pedagógicas consoante a legislação vigente; III - administrar as unidades educacionais a ela vinculadas; IV - efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino fundamental; V - definir e administrar indicadores de desempenho para a rede municipal de ensino; VI - articular-se com outros órgãos municipais, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educacionais direcionadas aos educandos da rede municipal; VII - realizar outras atividades correlatas (Paranaguá, 2024).

Conforme aponta Oliveira (2022), o município de Paranaguá instituiu formalmente, em 2018, o Centro Municipal de Avaliação Especializado (CMAE):

A partir de 2017 o Centro Municipal de Atendimento e Avaliação Especializado iniciou suas atividades para ampliar o atendimento da demanda existente no município. Mas, só em 08 de novembro de 2018 foi formalmente criado, o Centro Municipal de Avaliação Especializado - CMAE, com sede própria e nova composição de equipe multiprofissional para ampliar a avaliação e atendimento dos alunos encaminhados, diante da grande demanda, da diversidade de público da Educação Especial e Inclusão, e diante da fila de espera para avaliação (Oliveira, 2022, p.94).

A crescente demanda da diversidade do público da Educação Especial e Inclusão levou à criação do Centro Municipal de Avaliação Especializado (CMAE). Essa mesma demanda impulsionou o poder público a instituir uma Secretaria focada no desenvolvimento de programas, projetos e ações para fortalecer a Política Municipal de Educação Especial em Paranaguá.

Dessa forma, a Lei Complementar nº 304, promulgada em 23 de dezembro de 2022, formalizou a criação da Secretaria Municipal de Inclusão (SEMI) em Paranaguá, configurando-se como órgão de nível superior diretamente subordinado ao gabinete do Prefeito (Paranaguá, 2022). Em seu art. 32-B, a referida lei estabelece as competências da SEMI, delineando seu papel estratégico na gestão das políticas de inclusão no município:

I - Desenvolver programas, projetos e ações a fim de fortalecer no município a Política Municipal de Educação Especial; II - Implantar políticas voltadas para os alunos considerados público-alvo da educação especial, aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; III - Dar apoio técnico aos sistemas de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização. VIII - Garantir a Educação especial na perspectiva da educação inclusiva; IX - Garantir o direito à educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em Salas de Recursos ou no Atendimento Itinerante, nos Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência. XI - Prover recursos, serviços e profissionais que possibilitem os processos de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Paranaguá, 2022).

A Lei Complementar nº 304, em seu artigo 32-B, inciso VIII, estabelece de forma clara a competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMI) em "garantir a Educação especial na perspectiva de educação inclusiva". Este dispositivo legal sinaliza, em teoria, a adesão do município à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) de 2008, um marco fundamental que preconiza a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, ao observar a dinâmica da educação infantil em Paranaguá, emerge uma realidade que parece ir contra o espírito inclusivo explicitado na legislação municipal. Contrariando a diretriz de garantir a educação especial na perspectiva da inclusão, constata-se que parte significativa da responsabilidade pelo oferecimento do Atendimento Educacional Especializado é transferida para a "APAE". Essa prática revela uma controvérsia entre o discurso legal e a ação pedagógica.

Essa transferência de responsabilidade levanta questionamentos sobre a efetividade da inclusão escolar no município. A PNEEPEI (2008) defende que o AEE seja complementar e suplementar à escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, visando à sua plena participação e aprendizagem em classes comuns.

A delegação de parte considerável desse atendimento a uma instituição externa ao sistema regular pode, inadvertidamente, segregar os alunos e enfraquecer a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a responsabilidade pela educação de todos é compartilhada por toda a comunidade escolar.

A efetiva garantia da educação especial na perspectiva da inclusão, conforme preconiza a legislação municipal, demanda uma atuação protagonista da SEMI, fortalecendo o AEE nas próprias escolas regulares e promovendo a colaboração entre os profissionais da educação e instituições especializadas, sem, contudo, eximir o município de sua responsabilidade primordial. A superação dessa controvérsia realidade é fundamental para assegurar o direito à educação de todos os alunos de Paranaguá em um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

A existência de escolas especiais, mencionada na Deliberação de 2019 também reflete essa perspectiva, compatível com a PEEEI -PR (2009).

Observa-se, no entanto, que apesar dos avanços no fortalecimento da inclusão no ensino regular, a manutenção de escolas especiais e a estruturação de centros especializados, como o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e o Centro Municipal de Autismo (CTEA), indicam que Paranaguá adota uma abordagem que reconhece a necessidade de diferentes níveis de suporte e ambientes de aprendizagem. Esta abordagem, similar à "inclusão responsável" preconizada pela PEEEI-PR (2009) considera a complexidade do processo de inclusão e a diversidade dos estudantes.

Na Educação Infantil de Paranaguá também se percebe que há uma lista de espera tanto no CMAE quanto na SEMI, para o atendimento de crianças com TEA e também com suspeita desse transtorno. A existência dessa fila demonstra que, embora a estrutura esteja em processo de fortalecimento, ela ainda não é suficiente para dar conta da crescente demanda.

Assim, torna-se evidente a necessidade de contínuos investimentos na ampliação da capacidade de atendimento, na contratação de profissionais especializados e na melhoria dos fluxos de encaminhamento e avaliação. Além disso, é fundamental garantir a formação continuada das equipes pedagógicas e técnicas, bem como aprimorar a articulação entre educação, saúde e assistência social, assegurando um acompanhamento integrado e eficaz.

Em relação aos informes dos artigos citados acima, também aponta para contradição entre os artigos, aparente a contradição reside na transferência de responsabilidades do CMAE da SEMEDI para a SEMI. Embora o decreto de 2018 atribua a gestão do CMAE à SEMEDI, a lei de 2022 confere à SEMI amplas competências em educação especial, o que sugere uma mudança na estrutura de gestão.

Essa sobreposição de competências evidencia não apenas a necessidade de maior clareza na organização administrativa das políticas de inclusão, mas também a importância de um alinhamento entre gestão, planejamento e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é relevante destacar que, em 2022, o município de Paranaguá elaborou seu currículo próprio para as instituições de Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de construção curricular observou as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela legislação educacional vigente no estado do Paraná.

Em consonância com a elaboração de seu currículo próprio para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED) publicou a Deliberação nº 01/2022. Esta, em seu artigo 1º, explicita a finalidade de tal currículo:

Art. 1º - A presente Deliberação tem por finalidade a implementação do Currículo Municipal da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Paranaguá, o qual estabelece os componentes curriculares e conteúdos da parte diversificada, aprendizagens essenciais e os direitos das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica, nas etapas, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades (Paranaguá, 2022).

Percebe-se que a proposta de "compreender a criança além de simples seres paralisados, homogêneos, engessados" indica uma mudança de paradigma. Essa abordagem busca valorizar a individualidade, a diversidade e o protagonismo dos alunos na educação infantil.

No que se refere à educação especial, no Currículo da Educação Infantil do Município de Paranaguá, não se refere ao desenvolvimento das competências e ações pedagógicas, voltadas para atender as necessidades dos alunos com TEA no ensino Regular da Educação Infantil.

A implementação do Currículo Municipal em Paranaguá, oficializada pela Deliberação COMED/PGUÁ nº 01/2022, representa um marco histórico para a educação na cidade. Este documento, elaborado em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa orientar as práticas pedagógicas em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo a educação especial. Conforme apresenta na Deliberação, COMED/PGUÁ - nº 01/2022:

A partir da efetiva implementação do Currículo Municipal, que se iniciou em 2020, Paranaguá passa a dispor de um documento histórico de referência de acordo com a BNCC, que atende as especificidades da Escola Municipal de Educação Básica na Modalidade Especial "Professora Eva Tereza Amarante Cavani", tornando a educação mais representativa, plural e democrática, favorecendo o protagonismo do aluno enquanto sujeito da escola. Esse documento deverá orientar todas as práticas pedagógicas e demais atividades da área de educação do nosso município, assegurando o direito à progressão da aprendizagem de qualidade às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Enfim, tudo o que se refere à educação especial e ao desenvolvimento de competências, estão pautados e orientados pelo currículo que se integra ao Sistema Nacional de Educação, cumprindo uma exigência legal do município (Paranaguá, 2022).

O currículo busca promover uma educação mais inclusiva, plural e democrática, assegurando o direito à progressão da aprendizagem para todos os alunos. No entanto, uma análise detalhada revela uma discrepância entre o discurso abrangente do documento e sua aplicação prática na educação especial. Embora o texto afirme contemplar todas as faixas etárias, o foco recai predominantemente sobre jovens e adultos, negligenciando as especificidades da educação infantil.

Essa contradição evidencia a necessidade de uma revisão curricular abrangente, com o objetivo de garantir que o currículo atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua idade ou condição. Em particular, é essencial que a educação infantil seja contemplada com diretrizes claras e detalhadas sobre a educação especial, priorizando a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI) deve dedicar atenção especial à educação infantil, reconhecendo sua importância como base para o desenvolvimento educacional. O texto afirma que o documento orientará todas as práticas pedagógicas e atividades educacionais, abrangendo "crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos". No entanto, ao detalhar as especificidades da educação especial, percebe-se novamente a concentração em jovens e adultos, em detrimento da educação infantil.

A contradição entre a proposta ampla do currículo e a sua efetiva abordagem da educação infantil reforça a urgência de revisão. É necessário que o documento inclua diretrizes claras e específicas para a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. É relevante que a SEMEDI se dedique com maior atenção à educação infantil, uma vez que esta fase representa o início do desenvolvimento educacional da criança.

Em Paranaguá, foi criado o Centro Educacional Municipal de Referência ao Transtorno do Espectro Autista (CEMR-TEA), sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. O Decreto nº 2.049/2020, em seu artigo 3º, detalha o propósito e o funcionamento do centro:

O atendimento no CEMR-TEA será destinado aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, nas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e deverá ser precedido de avaliação pelo Centro Municipal de Avaliação Especializada - CMAE, considerando-se o número de vagas disponibilizadas (Paranaguá, 2020).

A ressalva “considerando-se o número de vagas disponibilizadas” revela uma preocupante limitação na capacidade do CEMR-TEA de atender à crescente demanda por educação especializada para alunos com TEA em Paranaguá. Diante do aumento nos diagnósticos de TEA no município, a restrição de vagas pode resultar em exclusão, comprometendo o direito desses alunos à educação especializada.

Essa limitação levanta questões cruciais sobre a eficácia do decreto em garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos com TEA em Paranaguá. É fundamental que a gestão municipal avalie a demanda existente e busque soluções para ampliar a capacidade do CEMR-TEA, assegurando que todos os alunos com TEA tenham acesso à educação especializada de que necessitam.

A criação da Secretaria Municipal de Inclusão (SEMI) em Paranaguá, oficializada pela Lei Complementar nº 304/2022, representa um avanço importante para a implementação de políticas voltadas à educação especial.

Conforme o artigo 32-B, Seção XVI, da referida lei, a SEMI tem a responsabilidade de: II - Implantar políticas voltadas para os alunos considerados público-alvo da educação especial, aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Paranaguá, 2022).

Percebe-se, no inciso II, a terminologia “Transtornos Globais de Desenvolvimento” (TGD), e o texto legal revela uma necessidade de atualização. Essa expressão, embora historicamente utilizada, tem sido progressivamente substituída por termos mais precisos e contemporâneos, como “Transtorno do Espectro Autista” (TEA).

A discrepância entre a terminologia legal e as práticas atuais pode gerar ambiguidades e dificultar a implementação de políticas eficazes. É essencial que a SEMI adote uma linguagem alinhada com as diretrizes e pesquisas mais recentes na área da educação especial, garantindo que as políticas e práticas reflitam as necessidades e especificidades dos alunos com TEA.

A necessidade de revisão do artigo 32-B da Lei Complementar nº 304/2022, especificamente a substituição da terminologia “Transtornos Globais de Desenvolvimento” por “Transtorno do Espectro Autista”, não se limita à atualização da linguagem legal, pois impacta diretamente a capacidade da SEMI de cumprir sua função de oferecer apoio técnico aos sistemas de ensino. Conforme estabelece o inciso III do mesmo artigo, a SEMI deve: “Dar apoio técnico aos sistemas de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização” (Paranaguá, 2022).

Nesse contexto mais amplo da legislação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece um marco importante ao definir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser flexível, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e podendo ser oferecido tanto de forma complementar quanto suplementar. No entanto, a redação do Art. 32-B, inciso III, da Lei Complementar nº 304/2022, ao restringir o AEE unicamente ao caráter complementar, levanta preocupações significativas, especialmente quando confrontada com o princípio de flexibilidade e abrangência preconizado pela legislação federal.

Essa limitação municipal pode, portanto, estar em desacordo com a Lei Brasileira de Inclusão, restringindo o acesso dos alunos a um suporte educacional mais amplo e potencialmente mais eficaz, que poderia incluir modalidades suplementares de atendimento.

Essa possível inconsistência legislativa ganha ainda mais relevância quando analisamos o inciso IV do mesmo artigo, que trata da formação continuada de profissionais e professores em Educação Especial: IV - Desenvolver programas de formação continuada de profissionais e professores na Educação Especial (Paranaguá, 2022).

A eficácia dos programas de formação continuada, conforme previsto no inciso IV, depende diretamente de uma compreensão abrangente do AEE. Se os profissionais e professores são formados com base em uma visão limitada do AEE,

que exclui o caráter suplementar, a qualidade do atendimento educacional especializado será comprometida.

Portanto, torna-se imperativa a revisão e atualização da Lei Complementar nº 304/2022, alinhando sua terminologia e concepção do AEE com as diretrizes e avanços da legislação federal e as práticas contemporâneas da educação especial, a fim de garantir que a SEMI possa cumprir plenamente seu papel na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos em Paranaguá.

Já o Plano Municipal de Educação de Paranaguá (PME), aprovado pela Lei nº 3.468/2015 e com vigência de 10 anos, tem como Meta 1:

a universalização do atendimento na Educação Infantil, abrangendo a pré-escola (04 e 05 anos) até 2016 e a ampliação da oferta de 0 a 3 anos para, no mínimo, 50% da população local” (Redação dada pela Lei nº 3.516/2015).

O artigo 2º define a elaboração do PME sob coordenação do COMED e SEMEDI, com participação da sociedade e em conformidade com as legislações educacionais (Paranaguá, 2015), sendo este um ponto positivo. No entanto, a implementação prática dessas diretrizes precisa ser monitorada de perto para garantir a efetiva participação da sociedade e o cumprimento das legislações.

Em contrapartida, o artigo 3º, ao definir a “universalização do atendimento escolar” (Paranaguá, 2015) como diretriz, entra em contradição com a Meta 1. Esta, por sua vez, apresenta prazos desatualizados (2016) e prioriza a expansão quantitativa em detrimento da qualidade do ensino. Tal discrepância compromete a eficácia do PME, exigindo uma revisão que equilibre acesso e qualidade.

O artigo 11 visa garantir a equidade educacional e o atendimento às necessidades da Educação Especial (Paranaguá, 2015). Já a Meta 1.16 detalha o atendimento especializado na Educação Infantil, conforme apresentada:

Fomentar o acesso à Educação Infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa de educação básica, garantindo a qualidade do atendimento com profissionais habilitados (Paranaguá, 2015).

A disparidade entre o Artigo 11, que preconiza a equidade educacional e o atendimento às necessidades da Educação Especial, e as limitações da META 1.16, revela uma discrepância. A meta utiliza termos desatualizados, como "TGD", ignora outras deficiências além da surdez e não define estratégias para áreas de vulnerabilidade.

A análise da legislação e do cenário da Educação Especial na Educação Infantil em Paranaguá, com foco no TEA, revela um panorama complexo, marcado tanto por avanços normativos quanto por desafios significativos em sua implementação prática. Com o crescimento demográfico e a complexidade cultural do município, torna-se evidente a necessidade de investimentos contínuos tanto na manutenção quanto na ampliação da infraestrutura escolar existente, incluindo a construção de novas unidades para atender à demanda crescente de forma equitativa e eficaz.

O cenário das matrículas na educação infantil em Paranaguá, retratado pelos dados do Censo Escolar de 2023, aponta para desafios significativos no acesso e na distribuição da oferta. A marcante centralização da etapa de creche na rede municipal, evidenciada pelo elevado número de matrículas e pela existência de uma lista de espera, explicita uma forte demanda pela educação pública nessa faixa etária que não está sendo plenamente atendida. Essa crise de acesso tem implicações diretas no direito fundamental à educação para muitas crianças, privando-as de oportunidades cruciais para o seu desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Em função das especificidades que envolvem o TEA, a inclusão de crianças com o diagnóstico na Educação Infantil demanda uma atenção qualificada por parte das políticas públicas educacionais. Embora a existência do Centro Municipal de Autismo (CTEA) represente um avanço importante na oferta de suporte especializado, os dados levantados e a observação da realidade prática apontam desafios significativos em relação à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Paranaguá.

Apesar das normativas legais em âmbito nacional que garantem o direito à educação inclusiva – como previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 –, a aplicação prática ainda encontra entraves, especialmente no que diz respeito à clareza e operacionalização das legislações municipais. Muitas vezes, essas

normativas carecem de detalhamento suficiente, dificultando a definição de responsabilidades e a articulação entre os diferentes segmentos da rede de ensino.

A realidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) evidencia essa lacuna. A oferta do AEE ainda é limitada em qualidade e alcance, não atendendo plenamente às necessidades específicas dos alunos com TEA. Isso se agrava diante da crescente demanda por vagas e da presença de crianças com sinais de distúrbios que aguardam avaliação ou diagnóstico definitivo.

Em vista disso, investir na consolidação e no fortalecimento de políticas públicas que garantam um AEE efetivo, articulado com a realidade local e sensível à diversidade cultural, é um passo fundamental para a construção de uma rede educacional inclusiva em Paranaguá.

A criação de órgãos como o Conselho Municipal de Educação (COMED), o Centro Municipal de Avaliação Especializado (CMAE), o Centro Educacional Municipal de Referência ao Transtorno do Espectro Autista (CEMR-TEA) e, mais recentemente, a Secretaria Municipal de Inclusão (SEMI), sinaliza a intenção do poder público em fortalecer a política de educação especial e inclusiva.

Contudo, a investigação aprofundada das leis e deliberações municipais, em confronto com a realidade prática observada, expõe lacunas e inconsistências que comprometem a efetivação do direito à educação inclusiva para as crianças com TEA na educação infantil.

Legislações como a Lei Municipal nº 2759/2007 e a Deliberação nº 01/2015 do COMED, embora estabeleçam diretrizes importantes para a gestão democrática e a Educação Infantil, apresentam ambiguidades em conceitos fundamentais e carecem de detalhamento operacional para a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A utilização de terminologias desatualizadas, como, por exemplo, "Transtornos Globais de Desenvolvimento", em documentos mais recentes, como a Lei Complementar nº 304/2022, reflete uma desconexão com os avanços conceituais e legislativos em âmbito federal, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que preconiza uma abordagem mais precisa e alinhada com as classificações contemporâneas.

A restrição do AEE ao caráter complementar na legislação municipal, em contraste com a flexibilidade prevista na LBI, que permite modalidades suplementares, representa uma potencial limitação ao suporte necessário aos alunos com TEA.

Adicionalmente, a identificação de discrepâncias entre as normativas e a prática, como a relação adulto/criança em sala de aula, que, em alguns casos, excede a proporção recomendada, a insuficiência de profissionais de apoio qualificados e a carência de recursos pedagógicos e materiais adaptados, demonstra que as garantias legais nem sempre se traduzem em condições concretas de atendimento.

A morosidade na articulação entre os setores da saúde, assistência social e educação infantil emerge como um obstáculo significativo, impactando diretamente o processo de diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento integrado dos alunos com TEA.

A existência de listas de espera no CMAE e na SEMI para atendimento especializado, bem como a limitação de vagas no CEMR-TEA, evidenciam que a estrutura atual, embora em desenvolvimento, ainda não atende plenamente à crescente demanda, o que pode resultar na exclusão de crianças que necessitam de suporte específico desde a primeira infância.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Paranaguá, apesar de definir a universalização do atendimento e a equidade educacional como diretrizes, apresenta contradições em suas metas, prazos desatualizados e uma abordagem superficial da educação especial na educação infantil, negligenciando as especificidades dessa etapa crucial do desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que o município de Paranaguá promova uma revisão e atualização contínua de suas legislações e currículo, alinhando-os com os princípios da educação inclusiva e as diretrizes em âmbito federal e estadual.

É fundamental investir na ampliação da infraestrutura e da capacidade de atendimento especializado, na formação continuada dos profissionais da educação, na contratação de equipes multidisciplinares qualificadas e na provisão de recursos pedagógicos e materiais acessíveis.

A garantia de uma educação infantil inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças de Paranaguá exige um compromisso contínuo da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI), com a participação ativa do Conselho Municipal de Educação (COMED), da Secretaria Municipal de Inclusão (SEMI), do Ministério Público (MP) e da sociedade civil.

A transparência da gestão, o monitoramento rigoroso da implementação das políticas e a escuta atenta às necessidades das famílias e dos profissionais são passos essenciais para superar os desafios existentes e construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que celebre a diversidade e promova o pleno desenvolvimento de cada criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar a legislação educacional referente à inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do município de Paranaguá, confrontando o panorama legal nacional com a realidade local. A investigação revelou um cenário complexo, onde o avanço normativo brasileiro em direção a uma educação inclusiva esbarra em desafios significativos de implementação no contexto específico de Paranaguá.

A análise das Seções 2 e 3 demonstrou a evolução do reconhecimento da Educação Infantil como direito fundamental e a crescente ênfase na inclusão e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em nível nacional. A legislação brasileira, embora apresente ambiguidades e desafios em sua efetivação em todo o território, estabelece princípios e diretrizes importantes para garantir o direito à educação de todos, incluindo alunos com TEA.

No entanto, a Seção 4, ao focalizar a realidade de Paranaguá, evidenciou uma lacuna considerável entre o ideal normativo e a prática. Apesar da existência de estruturas administrativas e de alguma legislação municipal voltada para a Educação Especial, a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos substanciais. A legislação municipal carece de clareza e detalhamento operacional, utilizando terminologias desatualizadas e apresentando potenciais desalinhamentos com a legislação federal, como a restrição do caráter do AEE.

Em Paranaguá, os dados do Censo Escolar de 2023 revelam um desafio crucial no acesso à Educação Infantil, especialmente na creche. A forte concentração de matrículas na rede municipal, somada à existência de uma lista de espera, demonstra uma demanda pública não atendida, configurando uma crise de acesso que impacta o direito à educação e o desenvolvimento integral de muitas crianças desde os primeiros anos.

A partir da análise da legislação, observou-se em Paranaguá que há um conflito entre a lei municipal que apoia a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil e a prática, onde a APAE assume grande parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso levanta dúvidas sobre a efetividade da inclusão e pode levar à segregação, contrariando a política nacional de 2008 que prioriza o AEE no ensino regular.

Embora o município mantenha escolas e centros especializados, reconhecendo diferentes necessidades, é essencial que isso não se torne um sistema paralelo. Para garantir a inclusão, a Secretaria Municipal de Educação precisa fortalecer o AEE nas escolas regulares, colaborar com instituições especializadas sem transferir sua responsabilidade principal e revisar práticas para assegurar a participação e o aprendizado de todos os alunos com deficiência na Educação Infantil. O futuro da inclusão em Paranaguá depende de alinhar a lei com ações que promovam a equidade.

A discrepância entre a norma e a prática nos CMEIs de Paranaguá é um dos achados centrais desta pesquisa. A insuficiência de profissionais de apoio qualificados, a inexistência de salas de AEE adequadas e a carência de materiais pedagógicos adaptados demonstram que as garantias legais nem sempre se traduzem em condições concretas de atendimento. A morosidade na articulação intersetorial e as listas de espera para serviços especializados agravam essa situação, comprometendo o direito à intervenção precoce e ao suporte contínuo para os alunos com TEA.

A pesquisa também problematizou a formação profissional, que pode não estar plenamente alinhada com as necessidades específicas da inclusão de alunos com TEA, e a eficácia do Plano Municipal de Educação (PME) como instrumento de planejamento estratégico para a educação inclusiva na Educação Infantil. A possível falta de conhecimento do papel do Ministério Público e a limitada mobilização social em relação aos direitos educacionais também foram apontadas como questões relevantes.

A presente dissertação conclui que, embora Paranaguá tenha dado alguns passos na estruturação da Educação Especial, a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil ainda é um desafio premente. Para superar as barreiras identificadas, torna-se imprescindível um esforço contínuo e integrado que envolva a revisão e atualização da legislação municipal, o investimento em recursos humanos e materiais adequados, o fortalecimento da articulação entre os diferentes setores, a priorização da formação continuada dos profissionais e o engajamento da comunidade na defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva.

As conclusões desta pesquisa sublinham a urgência de ações coordenadas para efetivar a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil de Paranaguá. A proposta de investigar o repasse e a utilização dos recursos do FUNDEB para a

Educação Especial se apresenta como uma contribuição prática e relevante para esse objetivo. Ao analisar o financiamento da educação inclusiva em nível municipal, espera-se fornecer subsídios para aprimorar as políticas de AEE, otimizar a alocação de recursos e, em última instância, fortalecer as condições para que o direito a uma educação de qualidade e equitativa seja plenamente garantido a todas as crianças, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 74–93, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p74-93>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12698>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BARBOSA, Luciane M. R.; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes (org.). **Políticas públicas de educação infantil**: diálogos com o legado de Fúlia Rosenberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524 p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2021/08/EBOOK_Politicas_Publicas_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BARROS, Erica da Costa. **ABC da educação especial na educação infantil**. 2021. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2023.

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**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL; UNESCO (org.). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL; UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Documento preliminar. Brasília: MEC/SEB, [2005?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 f.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39–40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12002.pdf?query=educacao%20especial. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1–13. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. Aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-exposicaodemotivos-142879-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 15 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mar. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 24 set. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**: documento orientador: execução da ação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov>.

[br%2Fseesp%2Farquivos%2Fdoc%2Fdocumento%2520orientador_naahs_29_05_06.doc](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2024. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:
[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:
[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:
[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em:
[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](#). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível em: [link ausente].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (org.). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. 5 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (org.). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CALAZANS, Neide Lucia Soares. **Inclusão escolar e autismo:** a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 sob a ótica da análise do comportamento. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21408>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001, p. 39–40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 10 nov. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CIDADESPR. **História da cidade Paranaguá – Cidades do Paraná**. Disponível em: <https://cidades-pr.axa.org.br/historia-paranagua-pr/#:~:text=Com%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20aproximadameente%20150%20mil%20habitantes%2C,era%20habitada%20por%20povos%20ind%C3%ADgenas%2C%20como%20os%20guaranis>. Acesso em: 4 maio 2025.

FRIGO, Letícia Ferreira. **Educação digital, educação desigual**: a influência do neoliberalismo na globalização da educação brasileira em contexto pandêmico. 2022. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/32639/1/Leticia%20Ferreira%20Frigo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

IBGE. **Paranaguá (PR)**. Cidades e Estados. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/paranagua.html>. Acesso em: 4 maio 2025.

IBGE. **Paranaguá (PR)**. Pesquisa territorial. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 4 maio 2025.

FRIGO, Letícia Ferreira. **Educação digital, educação desigual**: a influência do neoliberalismo na globalização da educação brasileira em contexto pandêmico. 2022. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/32639/1/Leticia%20Ferreira%20Frigo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal do Inep**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LIMA, Noemo Mello Loureiro. **A educação especial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Maceió – AL**: uma análise documental. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/jspui/handle/10899/31590>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MOURA, Monick Lays Adelino de Lima. Um novo olhar da creche: reflexão acerca dos avanços educacionais no contexto histórico brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79665>. Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 53–70, 2º sem. 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197–205, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYcKYkrqkCNND3XydMSfBrC/#>. Acesso em: 15 set. 2024.

OLIVEIRA, Vivian Régia Vale de. **Dislexia do desenvolvimento**: políticas públicas de inclusão e o trabalho com tecnologia assistiva no Município de Paranaguá – Paraná/2022. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1885>. Acesso em: 5 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

PARANAGUÁ (Município). **Lei Complementar nº 69, de 10 de setembro de 2007**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Paranaguá e dá outras providências. Paranaguá, PR: Palácio São José, 10 set. 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranaqua/lei-complementar/2007/7/69/lei-complementar-n-69-2007-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-paranagua-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2024.

QEDU. **Censo Escolar**: Paranaguá. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4118204-paranaqua/censo-escolar>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RODRIGO MENDES (Instituto); INSTITUTO UNIBANCO; CENTRO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO; UNICEF. **Painel de Indicadores da Educação Especial**: notas técnicas. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 17 out. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Decreto nº 974, de 8 de novembro de 2018. Cria o Centro Municipal de Avaliação Psicoeducacional e de Promoção à Saúde do Professor. **Diário Oficial do Município**, Paranaguá, PR, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranagua/decreto/2018/98/974/decreto-n-974-2018-cria-o-centro-municipal-de-psicoeducacao-e-promocao-a-saude-do-professor>. Acesso em: 26 set. 2024.

PARANAGUÁ (Município). **Lei Complementar nº 304, de 23 de dezembro de 2022**. Cria a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável de Alexandra e Demais Colônias – SEMDAC, a Secretaria Municipal de Inclusão – SEMI, altera a Lei Complementar nº 192, de 13 de dezembro de 2016, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranaguá/lei-complementar-n-304-de-23-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 1º out. 2024.

PARANAGUÁ (Município). **Lei nº 2.759, de 29 de maio de 2007**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. (Regimento interno aprovado pelos Decretos nº 393/2009 e nº 1441/2019. Vide Decreto nº 2699/2012). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranaguá/lei-ordinaria/2007/276/2759/lei-ordinaria-n-2759-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Conselho Municipal de Educação – COMED. **Deliberação nº 01/2019**. Diretrizes Municipais da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá. Disponível em: <https://semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20COMED%20N%C2%BA%2001%20de%202019.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Conselho Municipal de Educação – COMED. **Deliberação nº 02/2014**. Autoriza funcionamento para atendimento na área da Deficiência Intelectual e Distúrbios de Aprendizagem, Visual, Surdez, Condutas Típicas e Altas Habilidades. Paranaguá, PR, 2014.

PARANAGUÁ (Município). Conselho Municipal de Educação – COMED. **Normas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR**: autorização de funcionamento, renovação e cessação das atividades escolares. Paranaguá, PR, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranaguá/lei-ordinaria/2007/276/2759/lei-ordinaria-n-2759-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Secretaria Municipal de Educação – SEMEDI. **Instrução Normativa nº 02, de 2020**. Estabelece diretrizes para a Educação Infantil. Paranaguá, PR, 2020. Disponível em: <https://www.paranagua.pr.gov.br/semedi/downloads/Insru%C3%A7%C3%A3o%20Educação%20Infantil.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Secretaria Municipal de Educação – SEMEDI. **Regimento do Centro Municipal de Avaliação Especializada**. Paranaguá, PR, 2018. Disponível em:

<https://semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/REGIMENTO%20CMAE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PARANAGUÁ (Município). Secretaria Municipal de Educação – SEMEDI (org.).

Sobre a Secretaria. Disponível em:

<https://semedi.paranagua.pr.gov.br/conteudo/institucional/sobre-a-secretaria>.

Acesso em: 1º set. 2024.

PAULA, Beatriz Mussio Magalhães de. **O impacto da judicialização das políticas públicas de acesso à educação infantil:** uma análise da legislação sob a perspectiva da qualidade. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3661>. Acesso em: 10 set. 2024.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POSSEBON, Camila Moresco. **Matrícula obrigatória na Educação Infantil:** impactos no município de Santa Maria-RS. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7288/POSSEBON%2c%20CAMILA%20MORESCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2024.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A criança com Transtorno do Espectro Autista na sala regular da Educação Infantil:** das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2020. Disponível em:
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21018?locale=pt_BR. Acesso em: 2 ago. 2024.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.** 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38887>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **Análise documental dossiê: uma metodologia para análise conceitual dos documentos sobre política educacional**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO, 2004.

UNICEF (Brasil). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 jun. 2024.

UNICEF (Brasil) (org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien – 1990**. 1990. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 out. 2024.

VITTA, F. C. F. de; SILVA, C. C. B. da; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9–26, jan. 2016.