

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Shirley Aparecida dos Santos¹
Laura Ceretta Moreira²

Instituições: Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR e Programa de Pós Graduação em Educação/UFPR.

Eixo temático: Transtornos Globais do Desenvolvimento

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

Este estudo discorre sobre as políticas de Educação Especial, especificamente, do Atendimento Educacional Especializado-AEE, nos Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD, ofertado no Estado do Paraná, apresentando um recorte do que vem se instituindo na Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR. O objetivo é investigar e analisar como se instituiu o AEE na perspectiva e prática da Educação Especial a partir da análise documental de dispositivos legais no âmbito nacional, estadual e local. Dentre os documentos analisados estão: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (2008); Decreto Federal nº 7.611/2011; Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Paraná (2006) e as Diretrizes Municipais de Educação (2012). Como conclusões destacam-se: os estudantes da educação especial frequentam estruturas de funcionamento herdadas do sistema de integração, haja vista que as classes especiais e as instituições especializadas integram os serviços ofertados, portanto, sem consonância com a PNEE-PEI; em âmbito municipal o AEE está consolidado enquanto estrutura organizacional e é condição para a sustentação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TGD, porém, não garante a inclusão. Por fim, constatou-se por meio da análise documental que, os dispositivos legais no âmbito local exercem influência mais

¹ Mestre em Educação pela UFPR; Professora da Educação Básica; Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Especial.

² Doutora em Educação pela USP; Professora Associada da UFPR; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR.

direta na organização do AEE do município em estudo do que os dispositivos nacionais e estaduais.

Palavras-chave: Política de educação especial; Transtornos globais do desenvolvimento; Atendimento educacional especializado.

1 INTRODUÇÃO

Somente em 1994 o Ministério da Educação (MEC) incorporou os estudantes que atualmente compõem a área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, à época, denominados com Condutas Típicas³, na demanda da educação especial. Somado a isso, os embates em torno da reorganização dos sistemas de ensino para receber os estudantes da Educação Especial se intensificaram nos anos 2000. Perspectivas educacionais, sociais, culturais e políticas de cunho inclusivo, evidenciavam a necessidade de uma transformação na concepção e na estrutura organizacional da área, objetivando desconstruir as práticas educacionais de segregação e de inserção fracionária, onde a escola elegia alguns estudantes e não atendia a todos.

É importante destacar que a Constituição Federal (1988) foi um importante referencial para as propostas inclusivas, sendo a educação concebida como direito de todos, ou seja, um direito social subjetivo. Kassab (2011) assegura que as políticas públicas brasileiras se fortalecem após a Constituição e, sobretudo, que as políticas voltadas para a Educação Especial adquiriram contorno de políticas públicas constituídas por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetadas, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país. Dessa forma o processo de constituição das políticas relacionadas com a Educação Especial no Brasil possui forte influência das convenções internacionais, das quais o País é signatário.

³ “Manifestações típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e/ou psiquiátricos persistentes, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 1994, p.7). Esta denominação permaneceu até 2007.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (2008) evidencia que o lócus do Atendimento Educacional Especializado é a sala de recursos multifuncionais. Diante disso, sobretudo, as redes de ensino no Brasil, iniciaram inúmeras mudanças. Este novo cenário impulsionou a realização deste estudo, que se centrou na análise de como o Estado do Paraná e a rede municipal de ensino de Araucária/PR, vem se organizando diante das orientações legais da educação inclusiva e das políticas instituídas pelo MEC no que concerne o AEE, sobretudo dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, também, foco desta pesquisa. Posto isso, os principais dispositivos legais instituídos em âmbito nacional, estadual e local, após a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são referências fundamentais para esse trabalho.

2 OBJETIVO DO ESTUDO

Este estudo objetiva, a partir da análise documental de dispositivos legais no âmbito nacional, estadual e municipal, analisar as políticas de educação especial, mais especificamente, do atendimento educacional especializado (AEE), na área dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), ofertado no Estado do Paraná, apresentando um recorte do que vem se instituindo na rede municipal de ensino de Araucária/PR.

3 METODOLOGIA

Este estudo⁴ utilizou-se da pesquisa e da análise documental de textos legais que tratam da educação especial no âmbito nacional, regional e local, quanto a efetivação do AEE, mais especificamente a demanda de estudantes que apresentam transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, buscou subsídios na Constituição Federal (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996); na Política Nacional de Educação

⁴Trata-se de um recorte de dissertação de Mestrado, que trata das Políticas de educação especial e do atendimento educacional especializado na área dos transtornos globais do desenvolvimento.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); no Decreto Federal nº 6.571 (2008); no Decreto Federal nº 7.611 (2011); na Resolução nº 004/2009 – CNE; nas Notas Técnicas nº 009/2010, nº 011/2010 e nº 055/2013–MEC/SECADI/DPEE. Já para a análise regional e local as Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006) e as Diretrizes Municipais de Educação (2012) foram os documentos elegidos. Somado aos documentos citados, buscou-se traçar um panorama sobre o AEE, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, no município estudado por meio de levantamento do referencial teórico.

4 RESULTADOS

O ideário do discurso inclusivo se deu, em grande parte, por movimentos socioeducacionais internacionais. É relevante dizer que os discursos passam por inquietações sociais, econômicas, políticas e ideológicas a fim de alcançar um espaço de legitimação na sociedade.

As três últimas décadas século XX foram marcadas por movimentos sociais significativos, muitos deles, estruturados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à participação social e educacional. Essas conquistas foram refletidas em documentos internacionais que, influenciados também por organismos multilaterais, passaram a orientar a reformulação das legislações, sobretudo dos países signatários da Organização das Nações Unidas, incluindo nesse contexto, o Brasil.

De acordo com Mendes (2009), a Constituição Federal do Brasil (1988) traçou linhas mestras visando à democratização da educação e apresentou dispositivos para procurar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística e científica. Ainda, garantiu para as pessoas com deficiência o direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...] (BRASIL, 1988)

Para Prieto (2002) este artigo da Constituição Federal, ao versar sobre o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, salienta a importância do mesmo, pois determina que o direito das pessoas com deficiência à educação será preservado nos demais documentos oficiais que correspondem ou estão subordinados a esta legislação.

Já a LDBEN nº 9.394/96, no Capítulo V, apresenta a Educação Especial como modalidade de atendimento, indicando que é dever do Estado prestar o atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Mas, “o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda são as parcerias” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 107). Esta afirmativa se baseia no disposto pelo documento intitulado “Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros” (BRASIL, 1994), que diz que é necessária a ampliação da participação social para efetivação do atendimento buscando apoio nas comunidades existentes. É incontestável o progresso da discussão sobre integração, ainda que, o termo “preferencialmente” possibilitou que o ensino não ocorresse somente na rede regular de ensino, mas que continuasse nas instituições especializadas.

Especialmente os anos de 2008, 2009 e 2010, podem ser considerados determinantes para a efetivação de políticas inclusivas no Brasil. O documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (BRASIL, 2008), que tem como objetivo o “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8), orienta os sistemas de ensino na promoção de respostas para atender as necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008, p. 8)

A Educação Especial como transversal e articulada ao ensino comum, retomada na PNEE-PEI (BRASIL, 2008), surgiu na tentativa de superar o paralelismo ao ensino comum, optando pela matrícula dessa população em salas de aula comuns das escolas públicas, acompanhada de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (SRMs).

O Edital do MEC nº 01, de 26 de abril de 2007, lançou o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino comum.

[...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Um dos pontos que se destacam na atual política de educação especial é o financiamento para a criação de salas de recursos multifuncionais, pelo Governo Federal, nas redes de ensino dos estados e municípios, sendo esta a oferta prioritária do AEE. Reafirmando ao disposto, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, define a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatiza o Atendimento Educacional Especializado.

Para efetivação desse serviço, a matrícula do estudante na SRMs deve estar condicionada a matrícula no ensino regular. É importante esclarecer que esta sala não deve se constituir em reforço escolar ou repetição de conteúdos

programáticos. O AEE existe para que os estudantes possam aprender o que é diferente do currículo da sala de aula, buscando ultrapassar as barreiras impostas pela sua diferença. Assim, o professor da SRMs deve dispor de metas e procedimentos educacionais diferentes daqueles empregados na prática pedagógica cotidiana. Porém, sempre articulado com a vida escolar do estudante e em parceria com os demais profissionais que acompanham seu alunado, pois a superação das barreiras deve se constituir em um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Importante destacar, como já referido anteriormente, que a PNEE-PEI (2008), trouxe uma nova terminologia, o que antes era denominado como “Condutas Típicas de quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos persistentes” (BRASIL, 1994), agora se apresenta como “Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são os que apresentam alterações nas interações sociais e na comunicação, que possuem interesses restritos, estereotipados e repetitivos. Essa mudança na terminologia implicou, também, na inserção dos estudantes com Autismo, Síndromes do Espectro Autista e Transtorno Desintegrativo da Infância na demanda de educação especial.

Ao definir os estudantes a serem atendidos pela Educação Especial, a PNEE-PEI ressalta que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Com a promulgação do Decreto Federal nº 7.611/2011, se efetiva a possibilidade das instituições especializadas credenciadas, junto aos sistemas públicos de ensino receberem financiamento pela escolarização de estudantes da Educação Especial, conforme anunciado no Art. 9º:

§ 2 O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação

especial, conveniada com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (BRASIL, 2011, p. 3).

Com base na trajetória histórica assistencialista e filantrópica da educação especial é possível afirmar que a perspectiva inclusiva apresentada na PNEE-PEI (2008), não está de fato garantida com a aprovação os Decretos referidos anteriormente. A possibilidade da oferta do AEE vincular-se com o atendimento em instituições especializadas, não governamentais, podem ser considerados um recuo na concepção da inclusão, mesmo que, em linhas gerais, os documentos mantenham um direcionamento para uma proposta nomeada como educação inclusiva.

Os dispositivos legais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e do Departamento de Educação Especial (DEE) congregam em sua rede de apoio educacional a permanência das classes especiais, das instituições especializadas e das escolas de educação básica na modalidade de educação especial. A partir dessa concepção, a gestão de educação especial do Estado do Paraná afirma que crianças, jovens e adultos com comprometimentos graves no desenvolvimento não possuem as mesmas condições de aprendizagem formal acadêmica dos demais estudantes, por isso requerem propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade daquelas praticadas pela escola regular (PARANÁ, 2006).

Sendo assim, conforme Instrução Nº16/ 2011 (PARANÁ, 2011) a rede de apoio formada por salas de recursos multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado, de natureza pedagógica, complementa a escolarização de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem decorrentes de deficiências ou transtornos. A sala de recursos multifuncional-SRM é destinada, portanto, ao atendimento dos estudantes com deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Nesse sentido, a política estadual denominada de perspectiva da educação inclusiva, orientada pelo DEE/PR, é aquela em que o estudante deve estar matriculado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com os apoios especializados para seu processo de ensino e aprendizagem. Evidencia-se

também que no Estado do Paraná, a organização das salas de recursos multifuncionais se configura pelas seguintes áreas: deficiência intelectual, TGD e deficiência física neuromotora; altas habilidades/superdotação; surdez e visual. Essa organização é justificada pela SEED/PR como forma de aprimorar o atendimento, já que a exigência na qualificação do profissional para atuar nesses serviços, bem como, o encaminhamento pedagógico, exigem especificidades para cada área de atendimento.

É possível afirmar que, mesmo diante dessa diretriz instituída desde 2006, o sistema público do Estado do Paraná não apresentou, até o momento, uma formulação consistente em termos de políticas que garantam o acesso com participação e a qualidade às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O cenário atual evidencia que, ainda não foi possível transcender a uma política consonante com a PNEE-PEI (2008). Apesar da rede pública estadual de ensino do Paraná autorizar 2.200 salas de recursos multifuncionais (não como a definida pelo MEC), essas mantêm estruturas de funcionamento herdadas do sistema de segregação e integração, que a rigor e por concepção, não atendem o processo inclusivo; haja vista que as classes especiais e as instituições especializadas fazem parte dos serviços ofertados no Estado.

O município de Araucária encontra-se integrado à Região Metropolitana de Curitiba é um dos municípios mais ativos e desenvolvidos do Estado, com área de influência em expansão e destaque da Região Sul do País. Na rede municipal de ensino de Araucária, a forma de ingresso do AEE para o alunado com TGD segue a estrutura a seguir.

ÁREA	CONCEITO	AValiaÇÃO	DIAGNÓSTICO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Baixo funcionamento intelectual com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.	Avaliação Interdisciplinar (0 a 4 anos e 11 meses) Escola Especial Joelma do Rocio Túlio ⁴⁰	Laudo contendo o diagnóstico de deficiência intelectual e/ou Deficiência Múltipla	Escola Especial Joelma do Rocio Túlio
		Avaliação Psicoeducacional – SMED (a partir de 5 anos) Avaliação Neurológica	Diagnóstico de Deficiência Intelectual	Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades educacionais ou Salas de AEE na Escola Especial Joelma do Rocio Túlio
DEFICIÊNCIA VISUAL	<u>Cegueira</u> , na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a <u>Baixa Visão</u> , que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.	Avaliação Oftalmológica	Laudo contendo diagnóstico de Deficiência Visual Cegueira Baixa visão	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual – CAEE-AV
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.	Avaliação Audiométrica	Laudo contendo diagnóstico de surdez ou a deficiência auditiva	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Surdez. CAEE-S
DEFICIÊNCIA FÍSICA	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.	Avaliação Ortopédica, e/ou Fisioterapia e/ou Neurológica	Laudo contendo diagnóstico de deficiência física	Salas de Recursos Multifuncionais nas Unidades Educacionais
TRANST. GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO	São distúrbios nas interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos e estreitamento nos interesses e nas atividades. Geralmente se manifestam nos primeiros cinco anos de vida.	Avaliação psiquiátrica – Avaliação neurológica Neuropediátrica -	Laudo contendo diagnóstico de transtorno global de desenvolvimento	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento CAEE-TGD
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.	Avaliação Psicoeducacional mais dois anos de investigação no AEE para diagnóstico	Diagnóstico de altas habilidades e superdotação	Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades educacionais

QUADRO 01 – AEE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária – Departamento de Educação Especial – 2010

Com relação ao município de Araucária, a atual gestão da Educação Especial (2013) estabeleceu sua política de atendimento, por meio do seu Departamento de Educação Especial, tendo como uma de suas atribuições a

proposição de efetivação da PNEE-PEI (2008). O AEE no município de Araucária é muito singular e difere tanto da esfera federal como da estadual. Na área dos TGD, nesse município, os estudantes não são encaminhados para a SRM, conforme orienta a política estadual e, sim, para o Centro de Atendimento Educacional Especializado-TGD (CAEE-TGD).

No ano de 2011, foi implantado no município de Araucária o Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento-CAEE-TGD que oferta apoio de natureza pedagógica, direcionado aos estudantes que apresentam transtorno global do desenvolvimento e/ou transtorno de conduta e que estejam matriculados na Educação Básica. De acordo com as normativas do Município de Araucária/PR, esse apoio tem por objetivo principal oportunizar que o estudante atinja a maioria com o máximo de autonomia possível, através do desenvolvimento da comunicação e da apropriação do conhecimento científico, utilizando-se de metodologia diferenciada.

Para o ingresso no CAEE-TGD, o estudante deverá estar matriculado na Educação Básica, da rede municipal de ensino, apresentar laudo neurológico ou psiquiátrico de transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV). De um modo geral, esses estudantes, apresentam um comprometimento grave e global e diversas áreas do desenvolvimento como nas habilidades de interação sociais recíproca, habilidades de comunicação e alterações de comportamento com a presença de estereotípias motoras, restritos e repetitivos.

Esse serviço não funciona no espaço escolar, o que dificulta o diálogo entre os professores da sala de aula e o professor do CAEE-TGD. Isso pode desresponsabilizar a escola em relação às dificuldades do estudante, pois o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para outros serviços, podendo reforçar a individualização do problema para além dos muros da escola. Fazer com que estudantes fiquem "marcados" como problemáticos e como casos que

demandam apoio de outra equipe pedagógica só contribuem para que sua dificuldade de inclusão no grupo se acentue (BRASIL, 2005, p.10).

5 CONCLUSÕES -

O Estado do Paraná mantém para os estudantes da educação especial serviços e estruturas de funcionamento acumulada do sistema de segregação e integração, como por exemplo, as instituições especializadas, diferentemente do proposto pela PNEE-PEI (2008). O estudo demonstrou que há uma longinquidade entre as políticas para a educação especial advindas da SEED/PR e das políticas do município de Araucária, visto que, por exemplo, os estudantes da área de TGD não frequentam a SRM e, sim o CAEE-TGD. Com base nesses elementos entende-se que a efetivação do AEE, no município, permite identificar o quanto às políticas destinadas à educação especial estão marcadas pelo distanciamento do que está instituído nos documentos legais, sobretudo, em âmbito nacional no estado do Paraná.

Na PNEE-PEI (2008) a SRM passa a ser o atendimento educacional especializado para a demanda da educação especial, em que pese esse reducionismo, acredita-se que o serviço vinculado à escola pode estabelecer um trabalho colaborativo e mais inclusivo a esse alunado. Nesse sentido, há que se acompanhar de forma muito direta o AEE, por meio CAEE evidenciado no contexto local, pois a inclusão pode ser aludida aos professores do CAEE e gerar desarticulação entre a escola que o aluno frequenta no contraturno e o Centro de Atendimento Especializado.

De um lado, não há como negar que o AEE é condição necessária para a efetivação do direito à educação dos estudantes dos TGD, no entanto não é a condição única, capaz de garantir com qualidade e respeito às diferenças uma educação especial na perspectiva inclusiva.

A análise do contexto legal instituído no município de Araucária demonstra indícios pela busca e fortalecimento de uma política educacional que objetiva pela afirmação de suas metas, uma política fundamentada nos princípios e diretrizes da educação inclusiva. Por fim, os dispositivos legais

instituídos no município demonstram na formulação escrita, a intenção de manter-se alinhado às diretrizes estabelecidas pelas políticas de educação especial em âmbito nacional, todavia a articulação entre escola e AEE é princípio fundamental para uma educação inclusiva.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Nacional de Educação Fundamental. Educação Especial. **Um salto para o futuro**. Boletim da Educação Especial, programas 11-20. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

GARCIA, R. M. C; MICHELIS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15** – educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. Espec. vol 7 no. spe1 Marília may-Aug.2011.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, p.41-58, maio/ago. 2011.

MENDES, E.G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco, 5., 2009. Anais... São Paulo, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos.** Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Instrução nº16, de 22 de novembro de 2011.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

PRIETO, R.G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: Palhares, M.; MARTINS, S.C. F. (Org). **Escola inclusiva.** São Carlos: Ed. da UFSCar, 2002.