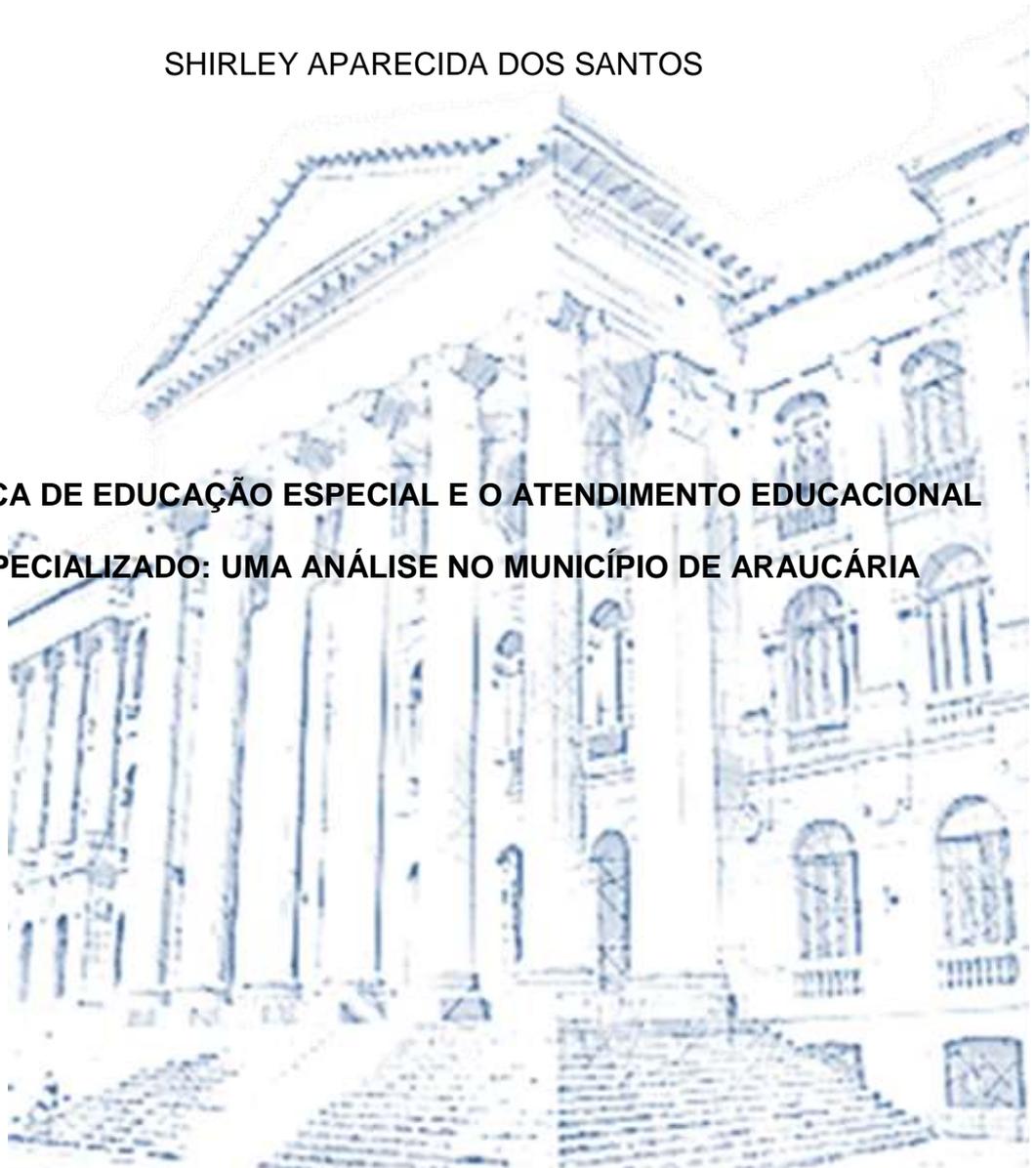


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**



CURITIBA
2015

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Shirley Aparecida dos
Política de educação especial e o atendimento educacional
especializado: uma análise no município de Araucária. / Shirley
Aparecida dos Santos. / – Curitiba, 2015.
160 f.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná

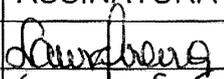
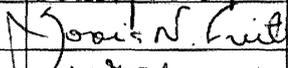
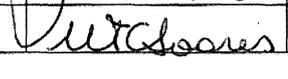
1. Educação – educação especial – política educacional.
2. Educação inclusiva – educação especial – Araucária(PR). 3. Direito a
educação – democratização da educação – atendimento educacional
especializado. I. Título.

CDD 371.9

PARECER

Defesa de Dissertação de Shirley Aparecida dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Carneiro Soares, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Laura Ceretta Moreira		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Soraia Napoleão Freitas		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Tereza Carneiro Soares		Aprovada

Curitiba, 16 de setembro de 2015.



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



DEDICATÓRIA

Ao meu filho Nathan, por aceitar, com serenidade, que sua
mamãe precisa responder algumas incógnitas também.
Ao Alexandre, por me acompanhar e incentivar nessas buscas.

AGRADECIMENTOS

Deus, eu lhe sou grata pela vida. Agradeço pelas pessoas que foram colocadas no meu caminho. Muitas delas me inspiram, me amparam, me desafiam a ser a cada dia uma pessoa melhor.

Especialmente agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, que acreditou na minha condição de pensar e de revelar meus pensamentos e minhas opiniões, tornando-os compreensíveis por meio de articulações; que pôde escutar e interrogar minhas verdades, minha experiência profissional, minhas leituras, minhas interpretações, minhas opções; e cujo compartilhamento, instigou-me a perseverar na conclusão deste trabalho.

Às professoras Maria Tereza Carneiro Soares e Soraia Napoleão Freitas, pelas contribuições para esta pesquisa na fase de qualificação.

À minha mãe Dina que sempre foi uma referência.

À minha irmã Rosemeri e sobrinhas pela acolhida e apoio incondicional – sobrinhas as quais me ensinaram a beleza das etapas de suas vidas.

Ao meu irmão Reard Michel pelas palavras de otimismo em todas as horas.

À querida Denise Maria por me incentivar a “voar”, a ousar, pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade em todos os momentos.

Aos participantes desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária por permitir a investigação junto aos gestores e professores. Agradeço a honra que me concederam esses profissionais que sem recato, arrojaram-se nessa tarefa comigo e deixaram suas marcas na escrita desse texto.

Ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em especial à professora Marisa Bispo Feitosa por entender a importância da pesquisa como fonte de conhecimento.

Às minhas amigas que partilharam de todos os momentos desta pesquisa. Em especial, agradeço à Thais, Edne, Eredi, Liliane, Mônica, Conceição, Ana Cláudia, Bernadete, Eliete, Christiane e Míria que me inspiram com suas atitudes de sabedoria para com as questões da vida e profissionais.

Aos estudantes com autismo e psicose que me impulsionam a pensar, a partir de desencontros e encontros inusitados com a educação, no que ainda precisa ser investido na política educacional.

RESUMO

Este estudo trata das políticas de Educação Especial na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR, que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, deu início à reorganização das escolas públicas municipais, para atender ao dispositivo legal. O objetivo que move este estudo é investigar e analisar como está sendo efetivado o AEE na nova perspectiva e prática da Educação Especial. Assim, buscou-se uma metodologia que envolvesse todo esse cenário, a partir de contextos definidos pela abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Stephen Ball (BOWE e BALL, 1992 *apud* MAINARDES, 2007, p. 29), investigando a trajetória das políticas educacionais, a partir de sua formulação, efetivação e efeitos. Retratada como um ciclo contínuo composto por três contextos principais inter-relacionados e não definido por etapas: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Para analisar a efetivação do AEE, buscou-se confrontar os três contextos coletados em diferentes fontes: legislações pertinentes à temática, documentos oficiais e entrevista com os gestores (contexto da influência e da produção do texto), produção de conhecimento sobre o tema e referencial teórico, acompanhados de entrevistas e observações no centro de atendimento educacional especializado na área dos transtornos globais do desenvolvimento (contexto da prática) na rede municipal de ensino. As principais conclusões foram as seguintes: a) a efetivação do AEE está consolidada, enquanto estrutura organizacional, e coloca alguns desafios para a gestão da educação especial (SME) e professores; b) em virtude do entendimento de cumprir uma legislação federal, quanto ao processo de efetivação do AEE, pode constituir-se um apoio dentro da legislação, mas precisa avançar nas barreiras atitudinais na consolidação da escola inclusiva; c) no contexto da prática, os professores do CAEE-TGD se desdobram para pôr a política em ação, criando estratégias diferentes, dentro do ensino estruturado, para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, seja no centro ou na sala de aula do ensino comum. Destaca-se que o AEE cumpre o papel fundamental na garantia do direito à educação, concluiu-se que esse apoio especializado da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é condição necessária para a sustentação do processo de ensino e aprendizagem aos alunos da área do TGD na rede municipal de ensino de Araucária.

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

ABSTRACT

This study deals with Special Education policies in effectuation the Specialized Education Service (SES) in the area of Global Development Disorders of the Araucaria city Education network, Paraná state from which the Special Education National Policy in Perspective of Inclusive Education (PNEE-PEI), 2008, wher began the reorganization of the public schools, to meet the legal provision. The goal that moves this study is to investigate and analyze how the ESA has been effected in the new perspective and practice of special education so sought a methodology was researched that involves this entire scenario, from contexts defined by the policy cycle approach by Stephen Ball (BOWE and BALL, 1992 cited Mainardes, 2007, p. 29), investigating the trajectory of educational policies from their formulation, effectuation and effects. Portrayed as a continuous cycle consists of three main interrelated contexts and not defined in stages: the context of influence, text production context and the context of practice. To analyze the effectuation of the SES, it was researched to confront the three contexts collected from different sources: relevant legislation to the theme, official documents and interviews with managers (context of influence and the context of production text), production of knowledge on the subject and theoretical framework, accompanied by interviews and observations in the center of specialized education in the area of Global Development Disorders (practice context) in municipal schools. The main conclusions were: a) the effectuation of the SES is consolidated as organizational structure, and poses some challenges for the management of special education and teachers; b) by virtue of understanding to comply with a federal law on the effectuation of the SES process may constitute up support within the law, but must advance the attitudinal barriers in the consolidation of inclusive school; c) in the context of practice, the CAEE-TGD teachers unfold to put the policy into action, creating different strategies, within the structured teaching to develop the process of teaching and learning, whether in the center or in regular school classroom. It is noteworthy that the SES fulfills the key role in ensuring the right to education, it was concluded that the expert support of Special Education with a view to inclusive education is a necessary condition to support the teaching and learning process to the students of the area the TGD on Araucaria municipal education.

Keywords: Special education policy. Pervasive developmental disorders. Specialized educational services.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA (<i>Contexts Of Policy Making</i>).....	45
FIGURA 02 – MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ COM OFERTA DE AEE...71	
FIGURA 03 – REDE DE APOIO.....	73
FIGURA 04 – NÚMERO DE ALUNOS, POR DIAGNÓSTICO, MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	77
FIGURA 05 – AEE EM ARAUCÁRIA	86
FIGURA 06 – INDICAÇÃO DO NÚMERO DE SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	91
FIGURA 07 – FAIXA ETÁRIA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	92
FIGURA 08 – TEMPO DE SERVIÇO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NO MAGISTÉRIO.....	92
FIGURA 09 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	93
FIGURA 10 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO CAEE-TGD DE ARAUCÁRIA.....	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – AEE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.	80
QUADRO 02 – ENTREVISTAS: INSTRUMENTO E SUJEITOS	90
QUADRO 03 – EIXO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.	96
QUADRO 04 – EIXO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	97
QUADRO 05 – EIXO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	99
QUADRO 06 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2015.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS CONSIDERANDO O ANO DE PUBLICAÇÃO E NÍVEL DAS PESQUISAS	39
GRÁFICO 02 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	69

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CF	- Constituição Federal
CAEE-S	- Centro de Atendimento Educacional Especializado – Surdez
CAEE-AV	- Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual
CAEE-TGD	- Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento
DSM IV	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – IV
DSM V	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – V
DEE	- Departamento de Educação Especial
DPEE	- Diretoria de Políticas de Educação Especial
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONU	- Organização das Ações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncional
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA DO REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	20
1.1 DEFINIÇÃO DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM CONFORMIDADE COM A PNEE-PEI (2008)	23
1.1.1 Autismo (Transtorno do Espectro Autista)	24
1.1.2 Síndrome de Asperger	29
1.1.3 Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)	30
1.1.4 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação	32
1.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	33
CAPÍTULO II	43
2 CICLO DE POLÍTICAS – PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 ANÁLISE DOS CONTEXTOS DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
2.1.1 Contexto da Influência e Contexto da produção do texto	50
2.1.2 Contexto da prática	52
CAPÍTULO III	55
3 A POLÍTICA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL – COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO	55
3.1 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO FEDERAL: ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	56
3.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: CONFIGURANDO A ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	70
3.3 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA	78
3.3.1 Salas De Recursos Multifuncionais	81
3.3.2 Centro De Atendimento Educacional Especializado – Tgd	82
3.3.3 Escolas Especiais	84
CAPÍTULO IV	88

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM ARAUCÁRIA: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	88
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	90
4.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	94
4.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	101
4.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	134

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado em 2005, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para apoiar os sistemas de ensino, na complementação ou suplementação à escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, constituindo-se como elemento fundamental da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI - (BRASIL, 2008).

A PNEE-PEI orienta a efetivação de políticas públicas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que tenham assegurados o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares.

Antes disso, um dos grandes marcos em defesa da educação para todos está exposto na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 205 que preconiza a educação enquanto um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988). O destaque, nos direitos sociais, caracterizado pela CF, define a descentralização e municipalização no cumprimento das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser concebida como direito subjetivo. Não podemos deixar de mencionar, também, o art.206 ao advertir que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Os princípios elencados na CF de 1988 são decorrentes de ampla discussão nacional e da influência de inúmeros movimentos da sociedade civil organizada. No que concerne mais diretamente às políticas educacionais direcionadas à Educação Especial na perspectiva chamada de inclusiva é preciso pontuar os movimentos internacionais assumidos pelo país, a partir dos anos de 1990, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais

¹ Atualmente Diretoria de Políticas de Educação Especial, pertencente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

direcionadas à igualdade de oportunidades. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira, como é possível observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas resoluções, pareceres e decretos que decorrem dessa lei, como observaremos ao longo desse estudo.

Assim, a partir da década de 1990, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais e sociais. Esse movimento está alicerçado à bandeira da democratização do país. Todavia, no que concerne à Educação Especial, é possível observar que o diálogo efetivo com a população diretamente atingida, aqui considerada aquela que necessita da modalidade de educação especial, nem sempre ocorreu. Somente em 1994 o Ministério da Educação (MEC) reconheceu os alunos, que atualmente compõem a área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, na nomenclatura Condutas Típicas definida como “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), permanecendo essa denominação até 2007.

O emprego dessa nomenclatura não tinha a intenção de um enquadre diagnóstico, mas somente situar o grupo de alunos com suas manifestações psíquicas a ser atendido na Educação Especial.

Os embates em torno da reorganização dos sistemas de ensino para receber o alunado da Educação Especial se intensificaram nos anos 2000. Em 2001, a Resolução 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apontou aos sistemas de ensino a responsabilidade de se constituírem como responsáveis pela Educação Especial, ou seja, pelos recursos humanos, materiais e financeiros para viabilizar o processo de construção da educação inclusiva.

Perspectivas educacionais, sociais, culturais e políticas circundaram o período de aparecimento do movimento da Educação Inclusiva, evidenciando a necessidade de uma transformação na Educação Especial: seja na concepção ou na estrutura organizacional, objetivando desconstruir as práticas educacionais de segregação e de inserção fracionária, onde a escola elegia alguns alunos e não atendia a todos.

Com a PNEE-PEI (2008), esse enfoque se apura:

Para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo [...] fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular (Griboski, 2008, p. 57).

Desta forma, a Educação Especial, alinhada aos fundamentos e princípios da Educação Inclusiva, deixou de ser substitutiva e foi redesenhada na PNEE-PEI como modalidade suplementar ou complementar à escolarização de alunos público alvo da Educação Especial, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino.

A partir de 2008, as salas de recursos multifuncionais (SRMs) passaram a ser consideradas pelo MEC o lócus onde deve ocorrer o atendimento educacional especializado. Segundo dados do MEC (2014), entre os anos de 2005 e 2014, foram abertas 42.000 dessas salas, abrangendo 93% dos municípios do país. Todavia, existe uma carência no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação desse programa financiado pelo poder público, razão pela qual entende-se a premência em realizar estudos sobre a implantação e acompanhamento dessa política governamental nas redes de ensino municipais.

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 “destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Assim, para cumprir o dispositivo legal da educação inclusiva e em consonância com as políticas do MEC, a Rede Municipal de Araucária matricula os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares municipais com oferta, no turno inverso ao da escolarização, do atendimento educacional especializado.

Além do exposto, a razão pessoal para a proposição desta pesquisa, na área dos transtornos globais do desenvolvimento, é a minha trajetória profissional. Iniciei minhas atividades profissionais na educação como professora, em escola especializada para alunos com autismo e psicose e, foi a aproximação com estes alunos diferentes na sua forma de pensar, de falar e de se relacionar com os outros, que suscitou indagações sobre a forma como são percebidos no contexto escolar comum. Ainda, o fato de trabalhar, desde 2005, no órgão gestor estadual responsável pela Política de Educação Especial no Estado do Paraná.

Para efeitos deste estudo, evidencia-se a necessidade de delimitarmos o universo da presente pesquisa. Nesse sentido, elegemos o município de Araucária/PR, que aderiu a PNEE-PEI para a oferta do AEE, de forma a se adequar e reorganizar a Educação Especial nas instituições de ensino, assegurando aos alunos acesso e permanência com qualidade no contexto escolar.

Posto isso, o objetivo geral desse estudo é investigar e analisar as políticas de Atendimento de Educação Especial na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no município de Araucária/PR, a fim de compreendermos como elas vêm sendo efetivadas no contexto da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Diante disso, os objetivos específicos são:

- analisar, a partir do contexto das políticas nacional e local, como vem sendo instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no município de Araucária/PR;
- contextualizar o cenário da Educação Especial no município de Araucária/PR;
- analisar os fatores que tem influenciado, na prática, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, no município de Araucária/PR;
- identificar as relações entre o contexto da produção de textos e da influência na organização e prática do atendimento educacional especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no município de Araucária/PR;

Portanto, com a presente pesquisa buscamos responder à seguinte questão: Como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, vem sendo efetivada na rede municipal de Araucária – PR?

Para atingir aos objetivos propostos na realização deste estudo, buscamos apoio na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Nessa perspectiva, analisamos três contextos principais que se relacionam entre si: o contexto de influência, da produção do texto e o da prática. Os autores apresentam

mais dois contextos de análise em seus estudos: o contexto dos resultados e o das estratégias políticas, sendo que esses não serão abordados na presente pesquisa.

Ressaltamos que o ciclo de políticas é um método, um meio de conceber a política no seu movimento, não se constitui uma teoria, seria um equívoco interpretar a política somente por esse viés. Para Ball (2009), as políticas são todas essas coisas e, às vezes, tudo ao mesmo tempo e, no movimento das políticas algumas dimensões, se revelam mais e outras menos. Precisamos entender que as políticas se movimentam no ciclo de políticas e se transformam nesse movimento.

A opção por esses autores se deve ao fato de suas concepções trazerem apoio para que o AEE possa ser examinado no contexto da prática, em constante relação com o contexto macro: das concepções e das formulações e implementação das políticas e leis, admitindo as influências recíprocas do contexto nacional e estadual.

Ainda que o contexto da prática seja o centro desta pesquisa, o contexto da influência poderá apresentar notoriedade, porque impulsiona as mudanças.

Segundo Bowe e Ball:

Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, que é endereçada. (1992, p.21).

De acordo com Joslin (2012) o contexto de influência está relacionado à fase em que as políticas são concebidas, na qual se dão as disputas dos diversos grupos, tanto daqueles que estão no poder, quanto daqueles que estão fora dele, sendo que no contexto de produção de textos (documentos, leis, discursos) são definidos os conceitos-chave que farão parte do vocabulário que, mais tarde, será veiculado na mídia em massa. No contexto da prática se aloca o espaço no qual os sujeitos atuam ativamente na interpretação, recriação e “implementação”² das políticas. De acordo com as suas concepções de homem e de mundo, eles podem rejeitar selecionar ou até mesmo defender aspectos das políticas.

² Ball (2012) não acredita que as políticas sejam ‘implementadas’, segundo ele, as políticas são formuladas pelos gestores, com ou sem a participação dos sujeitos, e são colocadas em prática ou ‘traduzidas’

Ainda, no contexto da prática, pode haver um afastamento do sentido proposto à política oficial, visto que os sujeitos que executam diretamente a política são marcados por condições objetivas (falta de conhecimento efetivo do significado das políticas educacionais, infraestrutura deficitária, condições de trabalho, formação inicial e continuada, etc.). Portanto, no contexto da prática, podem ocorrer várias alterações e adaptações que, em essência, constituem a política efetivamente colocada em prática e que pode diferenciar-se da política inicialmente pensada no contexto da produção do texto.

É importante ressaltarmos também que a opção pela abordagem do ciclo de políticas, enquanto instrumento analítico das políticas específicas se justifica, principalmente pelas importantes contribuições para o campo educacional brasileiro.

A Rede Municipal de Ensino de Araucária aderiu à proposta da educação inclusiva que indicou uma reestruturação da escola, disponibilizando Atendimento Educacional Especializado por meio de salas de recursos multifuncionais, centros de atendimentos especializados e professor itinerante. A CF (1988) e PNEE-PEI (2008) foram os documentos que respaldaram a política local.

A dissertação estrutura-se em capítulos, sendo que no Capítulo I explicitamos a Educação Especial – Panorama do referencial teórico sobre a área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento que, neste estudo, apresenta além do recorte do público alvo da educação especial a produção do conhecimento sobre a área dos TGD, no cenário nacional. Para analisar o conjunto de pesquisas que aborda a temática do Atendimento Educacional Especializado, realizamos um levantamento de trabalhos apresentados nos principais eventos da área da Educação Especial, a partir de 2008. Esse ano foi escolhido visto que a disseminação da sala de recursos multifuncional, como serviço prioritário da Educação Especial, começou a ter ênfase após o documento da política (2008).

No Capítulo II contextualizamos a metodologia da pesquisa apoiada no referencial analítico da abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), fazendo uma análise dos três contextos principais, a fim de compreender os grupos sociais nacionais e locais que determinaram a atual política de Educação Especial. O capítulo foi construído apoiado em Ball (2002), Mainardes (2006; 2007), Mainardes e Marcondes (2009) Lopes e Macedo (2011) sobre o ciclo de políticas

formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1994) e ainda Joslin (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005), os quais foram determinantes para a compreensão do ciclo de políticas.

O Capítulo III introduz a fundamentação teórica sobre a Política na Perspectiva de Inclusão Educacional, compreendendo o processo de formulação da Política: análise do contexto da influência e da produção do texto nas esferas federal, estadual e local e oportunizando averiguar o contexto da influência, a fim de compreendermos esses movimentos internacionais e nacionais que culminaram no atual desenho do AEE no município de Araucária.

O Capítulo IV trata da análise e discussão dos dados, abordando o contexto da prática, visando identificar mudanças no contexto escolar, a partir do movimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e o AEE, nas escolas municipais de Araucária. Com base no contido na estrutura acima elaboramos as considerações finais.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA DO REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa tem como foco central analisar o atendimento educacional especializado, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, tendo como recorte a área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento; razão pela qual trazemos, neste capítulo, um panorama acerca das produções relacionadas a esta temática. Conhecer como se tem constituído na literatura especializada os estudos sobre a conceituação e as características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, assim como a interação social, comunicação, linguagem, interesses, avaliação e perspectivas educacionais desse alunado é uma forma de compreender melhor essa temática, sua relação com as políticas nacionais e locais e analisar em que medida e como vindo sendo efetivado o atendimento educacional especializado a esse público.

Posto isso, iniciamos o presente capítulo demarcando que a doença mental da infância é comumente classificada em grandes categorias como: transtornos do comportamento, transtornos do humor, transtornos do desenvolvimento, transtornos do movimento e transtornos psicóticos. Segundo Mercadante e Scahill (2005) estes transtornos reunidos afetam mais de 20% das crianças e jovens com menos de 18 anos.

De acordo com Klin (2007, p. 01) o autismo e a síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento, nas quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014) houve algumas modificações, importantes, quanto à denominação de quadros clínicos, anteriormente, associados à área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger são englobados pelo termo transtorno do espectro autista. Por exemplo, alunos com diagnóstico de

síndrome de Asperger, atualmente, receberiam o diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V salienta:

No diagnóstico do transtorno de espectro autista, as características individuais são registradas por meio de uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associados a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. (DSM V, 2014, p. 32).

Podemos dizer que essas classificações (DSM-IV e DSM-V) baseiam suas descrições em sintomas ou comportamentos observáveis, sem considerar elementos mais sutis referentes à vivência subjetiva e às modalidades relacionais dessas crianças (FERRARI, 2012). Ainda que, nessas classificações, tenham prudência de serem autônomas de alguma hipótese teórica relacionada à patogenia desses quadros clínicos, essas descrições sublinham as eventuais anormalidades na maturação e no desenvolvimento do sistema nervoso, mais do que os modos psicopatológicos e as modalidades relacionais.

Nessa perspectiva, o autismo não é considerado um estado mental fixo, irreversível e imutável, mas o resultado de um “processo psicótico autizante”, suscetível – ao mesmo em parte – de ser modificado ao longo de seu desdobramento por meio de intervenções terapêuticas, podendo então tomar formas menos severas e invalidantes, nas quais se constata uma melhora do estado clínico da criança. Nessa abordagem, a atenção se volta para o funcionamento mental, mas as deficiências e limitações que o processo autístico acarreta no desenvolvimento são, no entanto reconhecidas em sua importância e em seu impacto na vida da criança. (FERRARI, 2012, p. 20).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é concebida pela Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que, além de agregar um conjunto de direitos, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula aos estudantes com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição ao gestor escolar ou autoridade que pratique esse ato discriminatório. A Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação-

DPEE/SECADI/MEC orienta os sistemas públicos e privados de ensino, por meio da Nota Técnica nº 20/2015, visando o cumprimento do mesmo artigo.

Salientamos que no Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 1º discorre que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Mais recentemente, segundo a LBI (BRASIL, 2015, p. 1), em seu Art. 2º, diz que a pessoa com deficiência é aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Consideramos que, com esta normativa, as pessoas com autismo passaram a ser, oficialmente, sujeitos com deficiência, tendo reafirmado e ampliado os seus direitos e benefícios legais.

Os conceitos e caracterizações apresentadas demonstram que essa área, se comparada à deficiência intelectual, foi reconhecida recentemente para o atendimento educacional especializado.

D’Antino (2008) releva que o espaço de produção científica brasileira na área dos transtornos globais do desenvolvimento é ainda incipiente, principalmente no que se refere ao interdisciplinar das questões que envolvem novas tecnologias de diagnóstico e intervenções, seja no âmbito clínico/terapêutico ou no âmbito educacional desse expressivo contingente da população.

Na área transtornos globais do desenvolvimento é comum depararmos-nos com termos, tais como síndrome e ou mesmo transtorno. Assim julgamos importante esclarecer que a nomenclatura síndrome se refere a um conjunto de sintomas que ocorrem juntos, mas não são restritos de uma só doença. Transtorno é aplicado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos que ocorrem no transcorrer da infância, com um comprometimento ou atraso no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central. O transtorno não desenrola-se de traumatismo ou doença cerebral adquirida; ele denuncia uma desordem neurológica e origina-se de anormalidades no processo cognitivo derivados de disfunção biológica.(FRANZIN, 2014).

Então, por se tratar de um conjunto de sintomas e comportamentos que transcorrem na infância com comprometimento ou atraso no desenvolvimento, os transtornos globais do desenvolvimento retratam entre a síndrome e transtornos que o compõem uma sucessão de características que detalharemos a seguir.

1.1 DEFINIÇÃO DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM CONFORMIDADE COM A PNEE-PEI (2008)

De acordo com o fascículo do MEC (BRASIL, 2010), os Transtornos Globais do Desenvolvimento representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Nessa categoria, estão incluídos os alunos com diagnóstico de Autismo, Síndrome do espectro autista (Asperger e Rett), transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtorno invasivo sem outra especificação.

O Autismo e a síndrome de Asperger compõem um grupo de problemas que abrange os desvios nas esferas do relacionamento social e comunicação, denominados de transtornos globais do desenvolvimento. Outros dois termos têm sido empregado em nossa idioma como tradução para *pervasive developmental disorder* – transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos abrangentes do desenvolvimento. Esta pluralidade de nomenclaturas acontece pela falta de consenso na tradução do inglês de *pervasive* (cuja origem é latim, *pervasis*). De qualquer forma, os termos aplicados “são sinônimos para nomear um grupo que apresenta precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas e um padrão restrito de interesses. Existe uma tendência atual em conceber essa categoria como aquela que apresenta alterações no modo do funcionamento do cérebro social”. (KLIN; ROSÁRIO; MERCADANTE, 2009, p.18).

De acordo com Klin, Rosário e Mercadante (2009) o cérebro social é definido pelas neurociências pelo conjunto de regiões cerebrais que são ativadas durante a execução de atividades sociais. Concebendo que essas estruturas estejam ligadas uma as outras, formando o que se chama de cadeias associativas ou de redes neurais, podemos conceber que o modo de agir socialmente depende do desenho dessas redes.

Os autores ressaltam que embora existam critérios para o diagnóstico do Autismo e síndrome de Asperger é visível à variabilidade de apresentações clínicas. Com base nessas afirmações, podemos presumir que não exista um único padrão de autismo ou da síndrome de Asperger, mas, sim, “variações no desenho do cérebro social que implicam modos de funcionar distintos, ainda que tenha sempre em comum uma desadaptação precoce dos processos de sociabilidade”. (KLIN; ROSÁRIO; MERCADANTE, 2009, p.19).

Na literatura especializada, encontramos pesquisadores importantes por suas alegações sobre os transtornos, sobre os fundamentos internacionais para o seu diagnóstico e, ainda, por dedicarem-se ao estudo das possíveis hipóteses para o seu desencadeamento. Para os educadores consideramos esse conhecimento relevante para pensar as dificuldades e as desvantagens que esses alunos podem ou não apresentar no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.1 Autismo (Transtorno do Espectro Autista)

O autismo refere-se a um grupo de transtornos caracterizados por uma tríade, que varia conforme área de menor ou maior agravo para a criança, caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados). É um transtorno com impactos significativos no desenvolvimento do sujeito e começa a manifestar-se antes dos três anos de idade.

A palavra autismo é de origem grega (*autós*), que significa *por si mesmo*. A terminologia é utilizada pela Psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados ao próprio sujeito. Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler (1919), para referenciar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Embora a denominação de “autismo” não tenha sido aplicada nessa oportunidade, a descrição realizada pelo médico Jean Itard, em 1799, do menino selvagem de *Aveyron*, que mais tarde foi retratado no filme de François Truffaut, lembra a descrição do quadro clínico que, algum tempo após, Kanner realiza de algumas crianças autistas. O jovem foi capturado por camponeses de *Aveyron*, na França, sem roupas e movendo-se como quadrúpede e sem linguagem oral.

Ele se balançava sem parar e não demonstrava nenhuma afeição por quem o servia, era indiferente a tudo, não prestava atenção em coisa alguma, nem aceitava mudanças, e lembrava-se com precisão da localização de objetos existentes em seu quarto. Não reagia ao disparo do revólver, mas voltava-se na direção de um estalo de casca de noz. (FERRARI, 2012, p.6-7).

Esse caso, muito estudado, deu margem a inúmeros questionamentos sobre a causa do quadro clínico apresentado pelo jovem, se foi abandonado por apresentar alguma enfermidade, ou se a privação, a qual foi submetido, teria sido a causa para a sujeição da situação comportamental apresentada no momento da captura.

A psicanalista austríaca Melanie Klein, que desenvolveu trabalhos de psicanálise em crianças realizou a análise com o menino Dick. Klein não referencia o termo “autismo” mas, em um artigo em 1930, narra a importância da formação do símbolo no desenvolvimento do eu. A descrição da sintomatologia apresentada por Dick pode ser associada, atualmente, ao quadro do autismo.

[...] era indiferente à presença ou à ausência da mãe ou da babá. Afora um interesse específico (por trens), ele não se importava com nada, não brincava nem se relacionava com as pessoas a seu redor. Na maior parte do tempo, contentava-se em emitir sons desprovidos de significado e ruídos que repetia de modo incessante. O menino mostrava-se indiferente à maioria dos objetos e brinquedos à sua volta: nem sequer lhes aprendia o sentido ou a função. Mas interessava-se por trens e estações, bem como por maçanetas de portas, pelas portas em si e por sua abertura e fechamento. (FERRARI, 2012, p.8).

O autismo foi descrito, na década de 40, por Kanner, psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, após observação de onze crianças que resultou na escrita do artigo Distúrbios autísticos de contato afetivo (*Autistic disturbances of affective contact*, 1943). Seu estudo baseou-se nos comportamentos estranhos e peculiares, apresentados pelas crianças, caracterizados por estereotípias (repetição de gestos) e por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais.

Nessa mesma época, Kanner (1943) definiu o autismo como um distúrbio infantil caracterizado por uma inabilidade inata de relacionar-se afetivamente com outras pessoas, e apresentou uma minuciosa descrição desse transtorno (KAJIHARA, 2014, p. 20).

O desejo obsessivo de isolamento e de manutenção da uniformidade explicava uma série de comportamentos do autista. De acordo com os pais das crianças observadas, os filhos ficavam mais satisfeitos quando deixados sozinhos do que quando em companhia de outras pessoas, não interagiam com as pessoas e permaneciam completamente absortos em si mesmos, não tinham desenvolvido uma consciência social e agiam como se estivessem hipnotizados. Eles ignoravam contato físico direto, movimento ou barulho que ameaçava interromper seu isolamento, ou demonstravam aflição ao sofrerem interferência externa (KANNER, 1943).

Nos anos 70 e 80, o campo científico demonstrou um interesse crescente pelo autismo. Esse interesse viabilizou o desenvolvimento de pesquisas tanto nos campos neurobiológico e cognitivo quanto psicanalítico. O esforço de encontrar um quadro nosográfico (descritivo) adequado ao autismo e aos espectros correlatos se mostrava tanto na França quanto em outros países, ensejando grandes debates acerca da natureza e da definição indiscutível de cada um deles.

As pesquisas realizadas sobre o autismo até a década de 70 não conseguiram explicar os sintomas do transtorno, principalmente as dificuldades de relacionamento social. Quanto maior for o aprofundamento de uma pesquisa, mais próximos estamos de constatar uma forma de tratamento específico. A emergência de buscar as estruturas comprometidas, bem como as alterações ocorridas nestas, tem como objetivo encontrar as causas e poder solucioná-las, ou buscar um tratamento que seja eficaz. Assim, uma sucessão de estudos a respeito de fatores neurobiológicos (CHARDAVOIGNE, 2003) bem como fatores genéticos (BAYLEY et al., 1995; GILLBERG, 1990), vem ganhando espaço, apoio e aceitação. Como exemplo podemos citar as pesquisas relacionadas aos cromossomos 2, 7, 15 com o quadro clínico do autismo (ASHELEY-KOCH, 1999; TALEBIZADEH et al., 2002).

Uma das descobertas mais consistentes nesse grupo de crianças é o aumento de serotonina em plaquetas. Contudo, são recentes as pesquisas que buscam relação entre os níveis de serotonina, neurodesenvolvimento e autismo (ZAMPIROLI; SOUZA, 2012).

Ainda que o campo da Psicologia, da Psicanálise, da Neuropsicologia e da Genética tenha nos trazido enormes contribuições, não há uma resposta definitiva quanto a sua etiologia. O diagnóstico realizado por especialistas é alicerçado em

critérios comportamentais, ou seja, distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesse. Ainda, para um completo diagnóstico, é necessário que haja desenvolvimento anormal nos três primeiros anos de vida, em pelo menos um dos seguintes aspectos: social, linguagem, comunicação ou brincadeiras simbólicas.

Teixeira (2006) define o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos. Esse autor aponta para o fato, de que os bebês com autismo apresentam grande déficit no comportamento social, tendem a evitar contato visual, mostram-se pouco interessadas na voz humana e não assumem a postura antecipatória – como colocar seus braços à frente para serem levantados pelos pais. Quando crianças não demonstram interesse em brincar com outras crianças, tampouco interesse por jogos e atividades de grupo, podem ter tendências como cheirar e lambe objetos ou ainda bater palmas e mover a cabeça e tronco para frente e para trás. Os autistas adolescentes podem adquirir sintomas obsessivos como ideias de contaminação e apresentar, também, comportamentos ritualísticos como repetição de perguntas, dentre outros.

Conforme Ferrari (2012) a expressão transtornos invasivos do desenvolvimento agrega um conjunto de problemas do desenvolvimento das funções psicológicas, geralmente, aquelas envolvidas na apropriação de aptidões para as relações sociais e para a utilização da linguagem.

Para D'Antino em relação ao autismo “[...] admite-se, atualmente, que o quadro tenha várias etiologias possíveis, graus muito diversos de severidade e causas neurobiológicas presentes desde o nascimento” (2008, p. 60).

Em relação ao aspecto comportamental, em geral, alunos com esse diagnóstico apresentam intolerância frente a mudanças de rotina, expressando-se com reações de oposição. A dificuldade em lidar com sentimentos e expressá-los, é observada nas mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade. Diferentemente da maioria das crianças, que diante de novidades demonstram interesse e necessidade de novos conhecimentos e em explorar o meio, o mais comum com essas crianças são os comportamentos estereotipados, com interesse limitado diante do novo, repetitivos em ações, gestos e falas.

(MERCADANTE, 2006).

As primeiras pesquisas sobre a epidemiologia estimavam a prevalência do transtorno em quatro para cada grupo de 10.000 crianças (LOTTER, 1966), sendo analisado como um transtorno raro. Nos anos 90, estudos imputavam a prevalência de 21-31 a cada 10.000 crianças (ARVIDSSON et al.1997; e Bayard et al. 2000). Pesquisas recentes, realizada nos Estados Unidos, mencionam que cerca de uma a cada 100 crianças tem esse diagnóstico (KOGAN et al., 2009; RICE, 2009).

O aumento significativo da prevalência pode, em parte, ser elucidada pela grande abrangência dos critérios diagnósticos, ainda, um maior esclarecimento sobre o transtorno e, conseqüentemente, maior reconhecimento do mesmo pelos profissionais.

A discussão ainda permanece quanto ao fato de que, se esses fatores comprovam totalmente o crescimento, ou se está acontecendo um crescimento de incidência dos casos de autismo. A pesquisa de Hertz-Picciotto e Delwiche (2009) situa que 2/3 do aumento é atribuída aos diagnósticos cada vez mais precoces e de casos mais leves, mas que o constante crescimento pode representar um aumento real da incidência, ainda por motivos desconhecidos.

No Brasil, não há pesquisas sobre a prevalência do TEA em nossa população. A ausência desses elementos locais prejudica o avanço na elaboração de medidas públicas em todos os âmbitos da sociedade.

Conforme os critérios do DSM-V, os sujeitos com TEA devem manifestar sintomas desde a infância, ainda que esses sintomas não sejam identificados nesta faixa etária. Essa possibilidade permite que os sujeitos cujo sintoma não tenham sido plenamente identificados, até a idade das demandas sociais, tenham condições de receber esse diagnóstico mesmo que tardio.

A avaliação da criança com autismo exige um histórico cuidadoso do desenvolvimento físico e psicológico, das habilidades adaptativas nos diversos momentos e contextos. Devem ser verificadas evidências de perdas ou prejuízos, auditivos e atrasos motores. O diagnóstico é feito por exclusão, diferenciando os sintomas causados por fatores orgânicos, como convulsão e esclerose tuberosa, ou alterações por causas genéticas como a síndrome do X Frágil. (FRANZIN, 2014, p.68).

Advertimos para o número considerável de diagnósticos equivocados, principalmente nos extremos dos níveis de funcionamento intelectual. A hipótese

deve acontecer quando a criança entre um ano e um ano e meio não desenvolve linguagem, não responde às abordagens, mas reagem de forma dramática aos sons e objetos inanimados, como por exemplo, o som do aspirador de pó ligado.

1.1.2 Síndrome de Asperger

Em seguida aos estudos de Kanner (1943), o médico vienense Hans Asperger (1944), descreveu o caso de crianças atendidas na Clínica Psiquiátrica Universitária de Viena. Asperger desconhecia o trabalho de Kanner e constatou o autismo de forma independente. Suas observações foram publicadas em Alemão no ano 1944, sob o título “A psicopatia autista na infância”, não sendo traduzidas para outro idioma, o que, provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80.

Os estudos de Asperger eram conhecidos nos países onde o idioma alemão era predominante e, somente na década de 70, foram feitas as primeiras aproximações com o trabalho de Kanner, especialmente por pesquisadores holandeses, tais como Van Krevelen, que tinha domínio dos idiomas inglês e alemão. As iniciativas de comparar as duas condições foram difíceis devido às diferenças dos pacientes descritos, uma vez que os descritos por Kanner eram mais jovens e apresentavam maior prejuízo cognitivo.

Tentativas de codificar os escritos de Asperger em uma definição categorial da condição foram realizadas por alguns pesquisadores influentes na Europa e na América do Norte. A psiquiatra Lorna Wing (1981) publicou um estudo sistematizando o quadro clínico, chamando-o de síndrome de Asperger, no entanto, nenhuma definição consensual se revelou até o advento da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do DSM IV (1994).

A síndrome de Asperger também é classificada como um transtorno invasivo de desenvolvimento. Crianças com a Síndrome de Asperger podem ter inteligência normal, sendo que tipicamente apresentam inteligência verbal maior que a não verbal, (isto é falam melhor do que fazem). Embora as habilidades verbais dessas crianças não apresentem os prejuízos encontrados nas crianças autistas, elas frequentemente apresentam profundas dificuldades sociais.

Teixeira (2006) afirma que o desenvolvimento inicial da criança parece

normal, contudo, no decorrer dos anos, seu discurso torna-se diferente, monótono, peculiar e há com frequência a presença de preocupações obsessivas. É um transtorno de múltiplas funções do psiquismo, com afetação principal na área do relacionamento interpessoal e no da comunicação, embora a fala seja relativamente normal. A interação dela com outras crianças se torna difícil, é pouco empática, apresenta comportamento excêntrico, sua vestimenta pode se apresentar estranhamente alinhada e a dificuldade de socialização pode torná-la solitária. É inflexível, tem dificuldades de lidar com mudanças. É emocionalmente vulnerável e instável, sendo ingênua e eminentemente carente de senso comum. Há prejuízo na coordenação motora e na percepção visoespacial. Frequentemente apresenta interesses peculiares, em determinadas áreas do conhecimento, podendo passar horas assistindo ao canal da previsão do tempo na televisão ou estudando exaustivamente sobre temas ou assuntos preferidos. Assuntos, como dinossauros, Egito, carros, aviões, mapas de ruas, planetas, missões espaciais entre outros.

1.1.3 Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)

O Transtorno desintegrativo da Infância (TDI) foi inicialmente retratado por Theodore Heller, um educador austríaco, 1908. Heller explicitou o caso de seis crianças que, após um desenvolvimento aparentemente normal nos quatro primeiros anos de vida, apresentaram uma grave perda das habilidades de interação social e comunicação.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria (1994), o Transtorno desintegrativo da infância é também conhecido como Síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose desintegrativa. A PNEE-PEI (2008) usa a nomenclatura Transtorno desintegrativo da infância (psicoses) ao se referir ao público alvo do AEE.

A definição sobre Psicose, apresentada pelo (DSM-IV), é entendida como uma perda dos limites do ego ou um amplo prejuízo no teste da realidade. O termo psicose refere-se a delírios, quaisquer alucinações proeminentes, discurso desorganizado ou catatônico.

Desta forma podemos definir a psicose como uma desordem mental na qual ocorre um comprometimento do pensamento, da capacidade de perceber a realidade sem distorções e do relacionamento interpessoal (SADOCK, 2000). Existem muitos conceitos diferentes para o termo psicose, tais como perda do contato com a realidade de forma temporária ou definitiva; perturbação grave psíquica grave (podendo gerar uma desintegração das estruturas da personalidade); a personalidade que se fragmenta (ASSUMPÇÃO, 1993; TENGAN; MAIA, 2004).

Não podemos negar a legitimidade do DSM, porém é verdadeiro acrescentar a importante contribuição da psicanálise no entendimento do campo psíquico. Ao passo que o diagnóstico psiquiátrico é realizado pela observação e classificação dos sintomas, o diagnóstico na psicanálise é desencadeado por hipóteses que se constroem durante o processo psicanalítico, sendo os sintomas lidos, traduzidos. Esses sintomas para a medicina podem significar uma doença orgânica, para os psicanalistas é a expressão de um conflito inconsciente (LIMA, 2000). “Para a psicanálise, a causalidade no campo psíquico não opera segundo a lógica de causa e efeito [...]”, assim o efeito traumático acarretado é diferente para cada um dos sujeitos, mesmo sendo um evento igual (KUPFER; VOLTOLINI, 2008, p. 96). A psicanálise particulariza a escuta e a compreensão do sujeito, numa situação transferencial.

Um dos principais quadros clínicos com alucinações e delírios é a esquizofrenia. A esquizofrenia tem como característica fundamental o embotamento afetivo, podendo levar a distorções do pensamento, na percepção e emoções. As estatísticas evidenciam que o transtorno atinge cerca de 1% da população; normalmente, a idade média inicial é a faixa etária adulto-jovem, entre 15 e 30 anos de idade (MCCLELLAN, 2000). Pode ocorrer em idade inferior a 17-18 anos conhecida como esquizofrenia precoce e a de início muito precoce antes do 13 anos de idade. Os sintomas e características classificatórias da patologia, necessariamente, precisam de observação e análise da interação social e do conteúdo dos pensamentos, o que deixa o diagnóstico incomum na infância, sendo extremamente inusitados os relatos de incidência em idade inferior a cinco anos. (MCKENNA; GORDON; RAPAPORT 1994; HOLLIS, 2000).

Os sujeitos com psicose apresentam como sintoma a dificuldade para se afastar da mãe e de compreensão de gestos e linguagens; alterações significativas

na forma do conteúdo do discurso, repetição de palavras e/ou frases ouvidas, ou utilização estereotipada de formas verbais, sendo usual a inversão pronominal, referindo-se a si mesma na terceira pessoa do singular ou usando seu próprio nome e ainda conduta social embaraçosa (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1991).

1.1.4 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são um grupo de transtornos caracterizados por importante atraso no desenvolvimento, em diferentes áreas de funcionamento, incluindo a socialização, comunicação e relacionamento interpessoal.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação é composto por um grupo heterogêneo de crianças com tendências a apresentar comportamento inflexível, intolerância à mudança, e explosão de raiva e birra quando submetidas às exigências do ambiente ou até mesmo às mudanças de rotina.

Assim, muitas vezes, ao discutir a minha impressão sobre determinada criança, quando afirmo que, na minha compreensão, se trata de um transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, a pessoa do outro lado da mesa ou do outro lado da linha diz “aliviada”: “Ah! Que bom! Achei que pudesse ser um quadro de autismo! Esse é um duplo equívoco: primeiro, porque o diagnóstico nessa área nada mais é do que a organização de um conhecimento, sendo que o comportamento da criança, por si só, já mostra quais são suas limitações, possibilidade e incapacidades (“chamá-la” ou não de autista não modifica essa condição); e segundo (aqui um desconhecimento do termo) porque dizer que é um transtorno invasivo do desenvolvimento tem o mesmo status, em termos da complexidade do quadro, que o transtorno autista (MERCADANTE, M. T. SCAHILL, L.. 2005, p. 37).

Essa categoria diagnóstica é utilizada (DSM IV) quando há prejuízo severo e invasivo no desenvolvimento da interação social e são excluídas as hipóteses de Autismo, Síndrome de Asperger e Psicose Infantil.

É relevante ressaltar que na edição do DSM-V foi suprimida a classificação por subtipos, e proposta a categoria diagnóstica do transtorno do espectro do autismo, porque a comunidade científica considerou que o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra

especificação não são desordens distintas, mas parte de um transtorno único e contínuo, de médio a severo prejuízo, nos domínios da comunicação e dos comportamentos\interesses restritos e repetitivos (KAJIHARA, 2014, p.25).

O movimento psiquiátrico francês, geralmente os de inspiração psicanalítica, considera que o autismo infantil constitui, tal qual como descrito por Kanner, uma forma, entre outras, de distúrbios muito precoces da personalidade, ocasionando falhas significativas na organização do eu da criança, da sua constituição psíquica, de sua relação com o externo e com o próximo, bem como atrasos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e da linguagem.

1.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para sustentação das bases teóricas sobre a temática em questão, realizamos uma revisão de estudos publicados, a partir de 2008, tanto em dissertações e teses, como em capítulos de livros e artigos, a fim de averiguar como esse assunto vem sendo discutido, analisar o que já é de domínio público, mostrar perspectivas anunciadas em estudos recentes e, ainda, identificar tendências de pesquisas, as quais foram selecionadas para efeito desse referencial (APÊNCIDE A).

Para a revisão de literatura elencamos as seguintes palavras-chave: atendimento educacional especializado, autismo e psicose, *transtornos en el desarrollo*, inclusão escolar, transtornos globais do desenvolvimento, política educacional, salas de recursos multifuncional e ciclo de políticas. Não foram colocados filtros como critérios para limitação.

Como fonte de pesquisa exploramos o Portal da Capes realizando a pesquisa no campo do título, pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o portal *Scielo* (nacional), o portal Google Acadêmico, na base Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT), com as mesmas palavras-chave selecionadas, a partir de 2008. Justificamos a escolha do ano de 2008 por se tratar do período em que houve a disseminação do AEE em função da elaboração da Política Nacional de Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A produção científica, a partir da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), evidenciou

pesquisas sobre escolarização de crianças com graves problemas no desenvolvimento, atendimento educacional especializado, psicose e autismo, a aprendizagem de crianças com problemas graves na constituição subjetiva, educação inclusiva, política de inclusão e educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A busca foi realizada no campo que indica o assunto, no Portal *Scielo* (nacional) e no Portal *Google Acadêmico*, onde utilizamos os mesmos descritores. Buscamos, também, referências citadas em livros, teses, dissertações, eventos e artigos sobre o assunto em questão.

A produção do conhecimento sobre a área do TGD chama a atenção sobre a incipiência de estudos que têm como objeto o AEE, especificamente para o público em questão, como ação de apoio à escolarização, no entanto, há nas produções o recorrente questionamento pelos limites e dificuldades da inclusão na área de TGD; e, ainda, o questionamento sobre a formação do professor no exercício de sua prática.

Desde o estudo inicial de Leo Kanner (1943) sobre o autismo, as teorias e as percepções sobre a escolarização destes alunos são diversas, polêmicas e restritas, até o período que antecedeu a PNEE-PEI (2008), sendo as intervenções, muitas vezes, realizadas em espaços clínicos. As indagações relacionadas ao acesso e permanência dos alunos com autismo e psicose na escola adquiriram evidência a partir do movimento internacional que coloca a predominância da escolarização no ensino comum, por meio da educação inclusiva.

Em virtude de práticas de segregação em espaços paralelos à educação formal, presentes na história da Educação Especial, a discussão sobre a escola inclusiva passa a assumir um caráter particular. De um lado, o sistema escolar nivela-se à legislação internacional e assume posturas avançadas, no que diz respeito aos direitos sociais, mas, por outro lado, sua ação sofre interpretações variadas, de acordo com os contextos em que estão inseridos, na efetivação das políticas inclusivas.

Considerando as produções de conhecimento sobre a área pesquisada podemos realizar a seguinte análise: na construção de processos inclusivos, frequentemente, encontramos obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização destes alunos – podemos afirmar então como

determinantes para tal situação a falta de informações sobre quem são esses alunos; os obstáculos no estabelecimento de um diálogo entre as áreas que se dedicam à temática – saúde e educação; bem como à necessidade do fortalecimento do campo educacional na atuação pedagógica com esses alunos.

A percepção do autismo como um quadro composto por diferentes níveis de gravidade (dependentes, principalmente, da linguagem e/ou inteligência) é admitida por pesquisadores, tais como, Kupfer (2000; 1989), Jerusalinsky (1999), Mercadante (2005; 2006) independentemente da tendência epistemológica.

Salgado (2012) é uma das pesquisadoras que procura decifrar o encontro entre esses alunos, seus professores e suas escolas tecido entre os textos políticos e ainda preceitos históricos culturais. A possibilidade de escolarização de alunos com TGD requer um trabalho a ser desenvolvido no coletivo, bem como a estruturação de um estilo próprio de ensinar e a incumbência por um processo a ser sustentado em diferentes instâncias. A pesquisa de Salgado (2012) versa sobre “Os impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito” e objetivou conhecer a percepção dos professores frente à inclusão escolar das crianças da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento investigando os passos possíveis no trabalho do professor e quais os impasses inerentes ao ato educativo junto a esses alunos. A análise dos resultados mostra que há uma possibilidade, ao se considerar a inclusão escolar desses alunos, que está atrelada à capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo. Isto é, quando o professor trabalha na concepção de educação que leva em conta o sujeito, há chances de que ambos, professor e aluno, possam atuar em nome próprio, resguardando as respectivas subjetividades.

Os impasses e os desafios impostos pela inclusão escolar são das mais diferentes ordens e estão vinculados à organização da sociedade, aos valores que nela imperam, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios disponibilizados para a efetivação dessas políticas, à formação docente, às condições de acessibilidade e, ainda, às condições individuais acadêmicas dos sujeitos que são o público alvo da Educação Especial.

Nessa esteira, a pesquisa de Lazzeri (2010) buscou desvelar se existia alguma especificidade no sistema educacional, do município de Santa Maria/RS, que explicasse por que esse não conseguia atender aos alunos com Autismo e

Psicose. O referido município tem uma caminhada expressiva na discussão da Educação Inclusiva, que muito se deve ao fato do programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) ter uma linha de pesquisa em Educação Especial. No estudo mencionado, identificaram-se oito alunos matriculados em escolas regulares, os quais estavam também recebendo o Atendimento Educacional Especializado como suporte à escolarização. As classes especiais das escolas do município de Santa Maria (RS) foram encerradas de acordo com as orientações contidas na PNEE/EI (2008). Em função da especificidade das características desses alunos, os mesmos eram retirados da sala de aula para receberem o AEE, ainda que a autora do estudo considerasse essa flexibilidade importante, não podemos deixar de mencionar que tal prática contraria a proposta da PNEE/EI (2008) quanto ao AEE, prioritariamente na sala de recursos multifuncional, que complementa os processos de escolarização não sendo substitutivo ao ensino comum.

A acolhida no contexto escolar, da forma singular de ser e estar no mundo (condições psíquicas) desse grupo de alunos exige, muitas vezes, que os métodos pedagógicos tradicionais utilizados na escola sejam repensados, pois não operam como o almejado. Isto quer dizer que a escola inclusiva precisa repensar as concepções e práticas até então cristalizadas. Jerusalinsky (1999) ressalta o que pode significar uma escola para esses alunos:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. (KUPFER, 2000, p. 95)

Os autores Jerusalinsky (2000) e Kupfer (2001) concordam que na educação inclusiva de crianças autistas e psicóticas o professor precisa sustentar sua função de produzir laços sociais, em acréscimo a sua função pedagógica e para isso necessita de uma rede de apoio com profissionais dispostos a propiciar uma escuta desse professor e ajudá-lo a pensar sua prática.

Jerusalinsky e Páez (1999, p. 15-21) ao argumentarem a importância do movimento da educação inclusiva para corrigir os equívocos oriundos de práticas

sociais discriminatórias, fazem uma crítica que, ao abrir as portas da escola regular para todos, não se desenvolveram os recursos quanto aos docentes, técnicos e os apoios específicos e necessários para adequar as instituições de ensino e os procedimentos didático-pedagógicos ao conceito de inclusão. Isso não significa que os alunos com autismo e psicose não possam se beneficiar do processo da educação inclusiva.

Segundo o estudo intitulado de “Aspectos concernentes às origens do psiquismo na estruturação das crianças autistas e psicóticas: contribuições ao contexto da educação inclusiva”, Fleith (2012) acredita que as crianças e adolescentes com transtornos psíquicos representam uma faixa da população estudantil que mais necessita de um cuidado especial nas intervenções educacionais, por estarem muitas vezes desassistidas. Essa autora enfatiza que o processo escolar, quando efetivamente incide sobre essas crianças, pode prevenir o agravamento de seus sintomas na medida em que elas não ficam confinadas ao isolamento. Ainda, auxilia no tratamento de seu sofrimento psíquico, uma vez que possibilita o enlace da criança com os outros e dessa forma pode promover a criação de recursos psíquicos próprios, via simbolização, para enfrentar sua condição singular.

Os alunos que apresentam transtornos no desenvolvimento psíquico têm maiores dificuldades de inclusão escolar, muito embora a instituição escolar se constitua num dos primeiros e importantes ambientes de inserção social desse grupo de alunos. Supõe-se que, o fato de as crianças estarem na escola, parece produzir nelas uma compreensão de que ela é uma dentre várias crianças e isso tem uma consequência importante nas suas vidas (KUPFER, 2001, p.36). O oposto, quando são impossibilitadas de frequentar a escola, são prontamente categorizadas como incapazes, e, como efeito, são entendidas com menores expectativas quanto as suas possibilidades de escolarização, conseqüentemente com maiores possibilidades de serem segregadas no olhar e nas expectativas dos profissionais.

O estudo realizado por Zuqui (2013) traz uma discussão sobre a compreensão da dinâmica da escolarização de alunos público alvo da Educação Especial com o foco no Atendimento Educacional Especializado. Como fonte de pesquisa, tomaram-se como ponto de partida, duas frentes de trabalho: as narrativas das professoras especialistas atuantes na rede municipal do Espírito Santo e a

observação de um caso específico, com foco em um aluno com diagnóstico de Síndrome de Asperger. Como resultados, a autora destaca os movimentos da rede municipal e da escola observada, em busca de uma educação na perspectiva da educação inclusiva e quanto a conclusões a posição da autora é que, “[...] ao pensarmos em tecer conclusões acerca do nosso estudo nos deparamos com algo difícil de ser realizado sendo o campo educacional um espaço inacabado, que se (ré) descobre e (ré) inventa a cada dia, a cada experiência” (ZUQUI, 2013, p.196).

No cotidiano escolar os professores são convocados a enxergar a turma de alunos como sendo heterogêneos. Na prática, eles se defrontam com alunos que vão se revelar diferentes, apresentando impasses no processo de ensino e aprendizagem e de socialização. Na escola inclusiva os professores não precisam se colocar na posição daquele que vai resolver as dificuldades de todos os alunos, sendo que essas dificuldades precisam ser trabalhadas em diferentes âmbitos, visando tomada de decisões colaborativas, mediando às situações conflitantes que envolvem o aluno, desta forma a escola reinventa a sua prática.

Machado (2013) em sua tese “O atendimento educacional especializado e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de Florianópolis/SC”, com a intenção de conhecer o que o AEE, como perspectiva nova e prática da Educação Especial provoca mudanças nas percepções e atuações dos gestores e dos professores da rede municipal. A autora concluiu que o AEE está sendo consolidado no município, visando o processo de inclusão, sendo condição necessária à efetivação do direito dos alunos da Educação Especial, superando práticas de segregação e de exclusão do passado.

A partir dos estudos apresentados, pode-se constatar que os sistemas têm se mobilizado para a criação do serviço de apoio aos alunos da Educação Especial. Alguns dos estudos referenciados apresentam características de redes municipais de educação e aspectos que permitem reconhecer que, em muitas dessas redes, o Atendimento Educacional Especializado procura responder ao dispositivo legal.

Trata-se, apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar

aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...] (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Vasques e Baptista (2014) no artigo nomeado “Transtornos Globais do Desenvolvimento: o conhecimento em perspectiva” abordam a escolarização de sujeitos com TGD, fazem uma busca com relação aos alunos com transtornos no desenvolvimento, a partir do levantamento do Portal da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, identificando 366 produções acadêmicas entre 2000 e 2012, sendo 107 produções no eixo da escolarização.

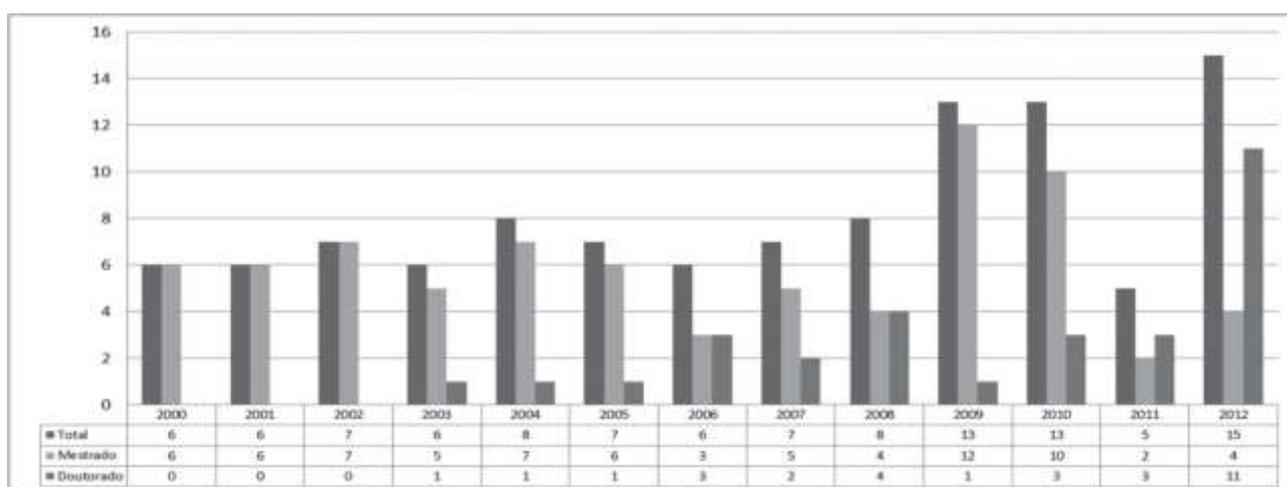


GRÁFICO 01 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS CONSIDERANDO O ANO DE PUBLICAÇÃO E NÍVEL DAS PESQUISAS

FONTE: Brasil. MEC/CAPES/BDTD e Bibliotecas Digitais IES.

AUTORES: Vasques e Baptista (2014)

No Gráfico 01, sistematizado por Vasques e Baptista (2014, p.672) e que apresenta a distribuição das pesquisas entre o ano de 2000 a 2012, observa-se que o índice estatístico que elevou o número de pesquisas em 150% no total é significativo, mas ainda não reproduz a necessidade de estudos que a área demanda.

Esses autores propuseram um diálogo entre produção discente e as políticas de educação especial, chegando à conclusão de que grande parte das pesquisas sobre escolarização não se referem aos documentos legais e normativos diretamente, mas, sim, a alusões e notas de rodapé, particularmente, quando se focaliza o fazer docente. É como se a prática pedagógica, o ensinar e o aprender fossem autodeterminados.

Tomamos outra via interpretativa ao compreendermos que a letra da lei direciona, produz e inscreve contornos importantes no estado do conhecimento. Não se trata, porém, de continuidade, interdependência direta ou de subserviência. As políticas colocam problemas para os sujeitos e as instituições. A teoria e o esforço intelectual permitem uma discursividade diferente ao desvelarem, subverterem e interrogarem naturalizações e objetivações, construindo certa alteridade em relação aos interesses políticos e a imediatismo da prática. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena das disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura implica – por mais que queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. A leitura nunca é linear, unívoca ou consensual. (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p. 670).

Esses autores salientam que o interesse em descrever sobre a produção do conhecimento na área do TGD, nos leva a salientar que a presença de palavras, temas e subtemas comuns não envolve partilhar ideais e ideais. Não há apenas uma leitura em torno do aluno, escola, inclusão, atendimento educacional especializado. São múltiplas interpretações que obstruem o entendimento comum em relação às suas possibilidades de aprendizagem, bem como sobre a função da escola e do AEE. Tais discordâncias, se pensadas a partir de um processo histórico-cultural, não estabelecem uma medida teórico-prática. Contrariamente, a diversidade de sentidos pode figurar um passo importante no entendimento de soluções diferentes para as questões provocadas no contexto escolar no encontro com os alunos da área estudada.

Na pesquisa, Vasques e Baptista (2014) chegaram a resultados sobre o incremento dos estudos; a proliferação dos sentidos sobre estes alunos e as possibilidades escolares; a atualização de antigos impasses perante o novo, o diferente. E, ainda, concluem que se no âmbito dos princípios são reconhecidas a igualdade e as diferenças, no âmbito das pesquisas ainda persiste a noção do diferente como desigual.

No bojo de diretrizes e legislações referentes à educação inclusiva está presente a orientação quanto ao atendimento educacional especializado, por meio de salas de recursos multifuncionais, que nos conduzem diretamente às demandas de dificuldades de escolarização peculiares e significativas dos alunos público alvo da educação especial.

É possível afirmar que para um significativo grupo de alunos, por apresentarem processos de aprendizagem diferentes da grande maioria dos alunos

da escola regular, a oferta do AEE é o apoio necessário para o acesso ao currículo do ensino comum. Assim, desencadeia no ensino comum uma sucessão de questionamentos sobre o fazer pedagógico, sobre a aplicabilidade do currículo, sobre as intervenções pedagógicas, sobre o planejamento e a funcionalidade da escola. Nas instituições de ensino é imprescindível para o acesso ao currículo dos alunos da Educação Especial o trabalho colaborativo, entre o professor especialista e os professores das disciplinas, mas não pode ser a única frente de ação.

Os debates devem acontecer na coletividade e as ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino, como a consolidação de um compromisso de todos. É importante que a identidade estabelecida no PPP contribua para que o direito ora adquirido em atendimento aos movimentos sociais se efetive na prática. O processo inclusivo é histórico e social e sua discussão deve perpassar todos os segmentos da comunidade escolar, não podendo ser exclusivo dos professores especializados. (CEREZUELA; SILVA; MORI, 2014, p. 156-157).

A produção do conhecimento sobre a área de TGD traz pontos positivos e questionamentos importantes, principalmente de como o dispositivo legal tem sido percebido e interpretado no ensino comum, para a implantação do atendimento educacional especializado.

Descritores como autismo, psicose infantil, TGD, AEE, transtornos no desenvolvimento, inclusão, escolarização, referem-se a conceitos, construções linguísticas provenientes de diferentes racionalidades e epistemologias, ou seja, sistemas que armam determinadas percepções e perspectivas sendo interpretadas a partir da compreensão singular. Trata-se da historicidade, das racionalidades, da produção dos textos, do predomínio dos sentidos que misturam determinadas perspectivas. Há sempre o perigo de naturalizar nossas crenças, sobretudo se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento, se despolitizamos seu conteúdo.

O panorama acerca das produções relacionadas à temática do TGD, apresentadas neste capítulo, demonstra que a referida área está contemplada na PNEE-PEI (2008); o conceito que hoje define a área foi reconfigurado e o público alvo para o atendimento pela educação especial, que antes abrangia os distúrbios de conduta (1990), a partir de 2008 se restringe aos alunos com autismo, espectro do autismo e psicose infantil. Considera-se, com base no referencial pesquisado, que há um número maior de pesquisas que enfatizam o campo clínico, para o

atendimento deste público, mais do que no campo pedagógico.

CAPÍTULO II

2 CICLO DE POLÍTICAS – PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta a abordagem metodológica do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) para a análise da trajetória da efetivação do AEE na área do TGD, no município de Araucária, desde a sua formulação inicial, implementação e seus efeitos. Para construção desse percurso parte-se da leitura dos textos de Ball (2002), Mainardes (2006; 2007), Mainardes e Marcondes (2009) Lopes e Macedo (2011) sobre o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1994). Recorre-se, também, ao trabalho de pesquisa de mestrado de Joslin (2012) e o artigo de Shiroma, Campos e Garcia (2005).

A abordagem do ciclo de políticas é fundamentada nos trabalhos de pesquisadores na área das políticas educacionais, Stephen Ball e Richard Bowe (BOWE et al.,1992;BALL,1994). O ciclo de políticas consiste em um método de análise das políticas que permite evidenciar a natureza complexa e controversas políticas educacionais.

Ball (1994) traz a ideia de que as políticas podem assumir duas formas: o texto e o discurso. Em sua opinião, políticas são ao mesmo tempo processos e resultados, não absorvem uma ou outra forma, mas as duas estão contidas entre si e relacionadas e a política educacional precisa ser compreendida na interação com as políticas de outros campos, a fim de entender como elas são formuladas e como são implementadas, em diferentes cenários. Esta concepção adota uma orientação pós-estruturalista focando uma natureza contraditória e polêmica da política educacional, que possibilita acompanhar as políticas públicas em educação no processo dialético, evidenciando a necessidade da análise política dos processos micropolíticos, articulando-o com as ações dos profissionais que materializarão a política em seu campo de atuação específico.

Ainda, segundo Ball (1994), tanto quanto o texto da política, seus autores e leitores possuem histórias que interferem nas representações de tal política. Nessa perspectiva, é importante que os contextos de produção dos textos políticos sejam pensados e examinados e que os leitores não sejam vistos como indiferentes, mas como sujeitos críticos que, de acordo com suas posições e experiências práticas,

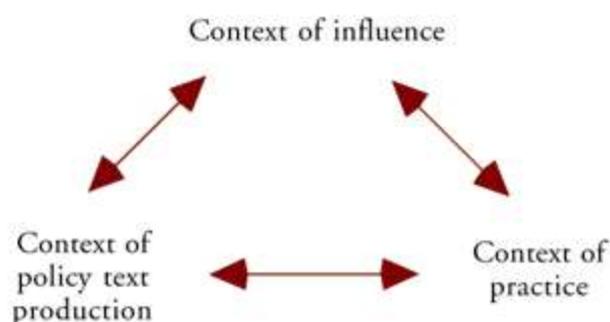
interpretam o texto político de diferentes formas. Os textos políticos são decorrentes do confronto de influências e interesses e negociações também, tendo como consequência a eleição de certas vozes e a legitimação de efetivas interpretações.

Quanto à política como ao discurso para referir-se a esse conceito, Ball (1994) faz uso da concepção de discurso produzida por Foucault. De acordo com este autor, o discurso não pode ser reduzido à linguagem, o discurso não é tão somente isso. Nós somos concebidos discursivamente, somos aquilo que dizemos e fazemos. Assim, nós somos as subjetividades, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que constroem um discurso.

A perspectiva do ciclo de políticas é prolífica na análise das políticas atuais, [...] “superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter novo dos atuais intercâmbios entre nações” (LOPES; MACEDO, 2011, p.254). Pela intensa circulação e recontextualização de diversos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a tensão constante entre a homogeneidade e a heterogeneidade.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992) procuraram caracterizar o processo político, estabelecendo a noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas: a política proposta – que diz respeito à política formal e seus fins, a política de fato – pertencente aos textos políticos e legislativos e a política em uso – pertinente aos discursos e práticas institucionais resultantes do processo de implementação da política. Entretanto, romperam com essa proposta ao perceber que a linguagem empregada mostrava certa austeridade que os autores não desejam utilizar para traçar o ciclo de políticas. Para os mesmos há uma diversidade de interesses que influencia o processo político e as três arenas mostravam-se como conceitos limitados, na contramão da forma que eles queriam retratar o processo político. Na obra *“Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology”*, publicada em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão aprimorada do ciclo de políticas, com a ideia de uma perspectiva contínua, atemporal e simples de três contextos do processo de formulação. Os autores rejeitam o padrão de política educacional que desassocia as fases de formulação e implementação, pois nesses modelos desconsideram as disputas e confrontos sobre a política e tonificam a racionalidade do processo de gestão.

Os autores apontam que o cerne da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar os textos da política à prática. Abrange detectar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o balizamento de conflitos e dessemelhanças entre os discursos nessas arenas. Assim, propuseram um ciclo de políticas contínuo estabelecido por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática que estão inter-relacionados, onde cada um representa arenas, lugares e grupos de interesse que se envolvem em disputas e confrontos.



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

FIGURA 01 – CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA (*Contexts Of Policy Making*)
 FONTE: Bowe et al. (1992, p.20 *apud* MAINARDES 2006, p. 51)

O contexto da influência (*context of influence*) é o primeiro deles: supõe a formulação e o início das políticas e os discursos políticos são idealizados. É nesse contexto que os interesses e pensamentos dos grupos são expressos em busca da ratificação seus discursos, para assim exercerem influências nas finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Aqui atuam as rede sociais dentro e em torno de partidos políticos e esferas públicas. Ainda, neste contexto os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2007). A formação do discurso, em alguns momentos, recebe apoio e em outros é desafiada por ideias mais amplas que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, próprio dos meios de comunicação social. É importante destacar

que há um conjunto de arenas públicas mais formais, assim como comissões e grupos representativos que podem ser espaços de articulação de influência.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 257) é o momento em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção. Neste contexto, são estabelecidos, os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos.

As pesquisadoras sustentam a ideia de que há vantagem do contexto de influência no ciclo contínuo de políticas, não apenas pelo fato de que ele assume o sentido de território obrigatório do qual derivam as políticas – que, em seguida, serão recontextualizadas para outros contextos –, mas também nas análises delineadas por Ball (2002). Salientam que há estudos em que o autor examina com muito zelo o movimento de um contexto a outro. No entanto, há numerosos textos em que o contexto de influência é analisado sem mencionar os demais contextos, caracterizando, assim, o deslizamento interpretativo. Deste modo, concluem que embora o ciclo de políticas busque articular macro e micropolíticas avançando em relação à abordagem estadocêntricas não deixa de privilegiar as dimensões macro.

O ciclo de políticas, permitindo a circularidade e não linearidade dos contextos, em que dentro de cada um deles outros existem, sofrem e produzem ingerências, torna possível priorizar na análise um, dois ou todos os contextos, como relatado por Ball e seus colaboradores:

Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática em diferentes interpretações e interpretações. E ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306-307)

Pode-se dizer que o contexto da influência é um campo complexo de conflito de luta sobre valores, interesses e significados. Dessa forma, o presente estudo

busca descrever a política de Educação Especial, do contexto nacional ao contexto local.

O segundo contexto é o da produção do texto (*context of policy text production*) e tem uma relação simbiótica com o contexto da influência que está frequentemente associado aos interesses mais estreitos e verdades absolutas. Os textos políticos, normalmente, se apresentam articulados à linguagem do interesse público mais comum, portanto representam a política. Estas representações podem assumir formas variadas tais como: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros e podem igualmente serem contraditórios. É que os textos políticos derivam de disputas e anuências de grupos diferentes, e que a política não é finalizada apenas num momento legislativo exigindo que os textos políticos que representam a política assim, necessitam ser entendidos em seus contextos, ou seja, em relação ao tempo e o local específico de sua produção. As políticas são intervenções textuais, todavia carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais que são vivenciadas no contexto da prática.

Sendo assim, essa análise torna-se fundamental para a compreensão do Atendimento Educacional Especializado.

O terceiro é o contexto da prática (*context of practice*). Nele, a política é interpretada e recriada e produz efeitos e consequências que podem ocasionar mudanças e transformações significativas na política original. O ponto crucial é que as políticas não são implementadas dentro deste contexto, mas são sujeitas à interpretação e então 'recriadas':

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação minoritária possa ser importante (BOWE, 1992, p.22).

Todo texto político sofre interpretações que ocorrem para que esse tipo de texto flua dentro do possível na prática, considerando seus diversos elementos de

adaptação e reinterpretação do texto: realidade socioeconômica; participação e envolvimento dos gestores, professores e comunidade escolar no delineamento da política, entre outras possibilidades não ditas por um texto político, mas concreta em relação à prática escolar. Assim, essa abordagem assume que os professores e demais profissionais executam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais: o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Desta forma, para a compreensão da política de Atendimento Educacional Especializado faz-se essencial olhar a prática, melhor dizendo os efeitos, os impactos, as interpretações e as recriações da política no campo delimitado, abordando as questões elencadas a seguir:

A transição do contexto da influência para os contextos da produção do texto e da prática é marcada pela noção da representação. Para Ball e Bowe (1992), os textos políticos representam a política e podem ser lidos diferentemente, de acordo com as expectativas do contexto da prática.

O livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) amplia o ciclo de políticas expandindo-as aos três contextos já mencionados: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política apontando para as atividades necessárias para lidar com eventuais diferenças desencadeadas na implementação de uma política. Para esse autor, o contexto dos resultados ou efeitos é aquele no qual as políticas “[...] deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2007, p.31). Esse contexto nos remete às práticas, a forma de interpretação da política escrita, à prática do texto político no cotidiano escolar, frente às diferenças aparentes no ideário de quem escreve o texto político.

Em relação ao contexto da estratégia política, Mainardes (2007, p. 31) aponta que esse contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Deste modo, o contexto da estratégia política demanda do pesquisador, por obrigatoriedade, ética, criando estratégias e atividades para interferir no que diz respeito às dificuldades advindas pelo processo de efetivação da política estudada.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, incluem o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é o processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A concepção de Ball (1994) e Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) é de que as políticas não são apenas “implementadas” e sim que as políticas são formuladas pelos gestores, com ou sem a participação dos profissionais e essas são postas em ação/prática.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas podemos evidenciar a análise da política sob a ótica da formação do discurso da política e da interpretação que os profissionais ativos realizam para relacionar os textos da política à prática. Há diferentes níveis de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede inerente de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Pode-se afirmar que uma das maiores contribuições da abordagem do ciclo de políticas na análise da trajetória da política investigada é a possibilidade de se pesquisar tanto o aspecto macro quanto o microcontextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão. Desta forma, entendemos que o ciclo de políticas foi uma escolha acertada de referencial teórico para esta pesquisa, em razão de ser uma teoria que compreende as diversas fases de uma política educacional, não as entendendo como etapas distintas, mas como fases interligadas e que se articulam. E, ainda, possivelmente o aspecto mais importante, é que o ciclo de políticas rompe com a arcaica visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, identificando que ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça o entendimento de que o profissional do contexto da prática possui autoria sobre as políticas educacionais. Particularmente em relação à PNEE-

PEI a abordagem do ciclo de políticas permite a percepção da dinâmica cotidiana escolar em mudança, na qual os diferentes atores sociais envolvidos são considerados sujeitos autores de suas práticas e não meros executores de instruções impostas por políticas que não entendem.

2.1 ANÁLISE DOS CONTEXTOS DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1.1 Contexto da Influência e Contexto da produção do texto

A análise do contexto de influência envolveu uma investigação cautelosa sobre os discursos e movimentos políticos que culminaram na política de Educação Especial estruturada em nível municipal, até o presente momento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os decretos e notas técnicas que instituem e definem o AEE, bem como as políticas educacionais direcionadas à Educação Básica, estão mergulhadas em processos de negociação, apoiadas pelo movimento de ideias e conceitos, pela produção de textos políticos e oficiais e pela prática desenvolvida pelas escolas.

Com relação à PNEE-PEI, é possível comprovar que tem ocorrido um processo de releitura e ressignificação, à medida que essa política tem adquirido diferentes formas nos diversos estados brasileiros e em diversas redes municipais. Há diferentes releituras locais, no contexto da prática, pelos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. Racionalmente, essa releitura acaba sendo inevitável, acontece de forma até natural, pois os modelos de trabalhar são diferentes, existem valores e saberes que cada profissional prioriza, direcionando sua prática por interpretações diferentes da política. No entanto, é fundamental a tomada de consciência desse poder de intervenção, dessa possibilidade de recriar a política no contexto da prática, para que ações políticas venham apontar que as diferentes interpretações possam ser integradas ao processo macro, redesenhando a ideia original com novas significações.

A preposição de manifestações do direito de todos à educação, da redefinição e reorganização da Educação Especial, da reorganização da escola comum são constados em muitos textos acadêmicos. Essas dinâmicas caracterizam o contexto da influência, que não é direta e nem contínua e há participação de grupos diferentes, os quais demonstram suas posições e os objetivos a serem atingidos.

Assim, o movimento da escola inclusiva está implicado no contexto de influência. Neste movimento, agrupam-se, concomitantemente, propósitos de grupos e organizações, de estudiosos da temática, textos acadêmicos, influências de movimentos mundiais e da efetiva participação das instituições regulares de ensino, determinando um movimento complexo e contínuo de formulação de políticas.

A Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR foi influenciada pelo movimento da educação inclusiva, que a fez iniciar uma discussão para a reorganização dos serviços e apoios da Educação Especial, na perspectiva da inclusão educacional, e implementar o Atendimento Educacional Especializado.

O contexto de influência é a primeira etapa do processo de transformação que pode ser determinado nas discussões de grupos, nas escolas e que exercem influências na formulação dos documentos políticos e legais. Para entender esse contexto, foram considerados os documentos, de âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No âmbito nacional, o alvo da análise foi a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e ainda, em âmbito local foram analisadas as Diretrizes Municipais de Educação (2012).

O contexto da produção do texto está continuamente vinculado ao contexto da influência e diz respeito às definições políticas.

Para a assimilação do contexto da produção do texto das políticas de Educação Especial analisaram-se produções de conhecimento sobre o AEE e a área dos transtornos globais do desenvolvimento, com suporte na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com a finalidade de entender o impacto dos conceitos e concepções da política, que podem introduzir mudanças nas práticas pedagógicas ou ainda promover possíveis interpretações nos textos políticos locais.

2.1.2 Contexto da prática

O contexto da prática se refere ao resultado real da circulação de conceitos, ideias e dos textos políticos oficiais e políticos, oriundos do poder central ou da própria escola. Podemos dizer que os textos políticos ou legais não estão subordinados aos seus autores. Os leitores tomam os textos de formas muito singulares e ativas e, assim, podem executar equívocos ou mesmo resistência, acomodação, conflitos, mudanças que um texto oficial exerce quando chega no contexto da escola.

Em se tratando de mudanças, o contexto da prática, constitui a fase mais difícil da mudança, porque abrange a cultura escolar e seus sistemas convictos de valores, modelos, comportamentos que as determinam. Esse contexto é a consequência de alternância nas ações de gestores e professores que operam na micropolítica do dia-a-dia na escola.

A reinterpretação da PNEE-PEI (2008) pelos profissionais da educação se torna um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão. Lopes (2004, p. 116) compartilha desse entendimento quando afirma que “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. Portanto, o ciclo de políticas aponta para a necessidade de desconstrução de determinados marcos globais e locais, visando um movimento de recontextualização.

Ball (1998) utiliza o conceito de recontextualização, formulado por Bernstein (1996), para analisar as políticas educacionais.

Segundo Ball (1998), as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos para a formulação de algo novo e ainda não experimentado. As políticas são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998, p. 132).

A recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. “Toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue” (BERNSTEIN, 1996, p. 24). Deste modo, o movimento de recontextualização supõe dois princípios: o da deslocação, que aponta a existência de uma apropriação seletiva do discurso conforme os interesses que estejam sendo privilegiados localmente; e o da relocação, assim, o discurso é submetido a transformações ideológicas por conta dos conflitos que se estabelecem entre os diferentes interesses. No momento em que o ciclo de políticas indica a necessidade de recontextualização de marcos globais e locais, ele reconhece a existência de um espaço de negociação entre as diferentes ideologias, valores e interesses.

2.1.2.1 Observação

O plano inicial da pesquisa era o de observar o CAEE-TGD como um todo, no entanto no primeiro contato para a observação, a pesquisadora deparou-se com a seguinte realidade: a casa locada para essa finalidade foi interditada por conta de um muro que desmoronou. Dessa forma, os trabalhos pedagógicos foram interrompidos com os alunos e os professores foram alocados no Complexo Pedagógico Lucy Moreira Machado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, apenas para trabalhos de estudo; a outra questão é que em função da especificidade do quadro psíquico desses alunos, e ainda, considerando as peculiaridades que lhes são próprias na relação com as pessoas, a presença física do pesquisador poderia desencadear agitação psicomotora e até mesmo desorganizações mais graves. Assim, acreditou-se ser mais prudente realizar as entrevistas com os profissionais que trabalham com esses alunos até porque já havia uma situação inusitada, de estarem sem lugar para que eles pudessem dar conta.

2.1.2.2 Entrevistas

O segundo instrumento se constitui por entrevistas semiestruturadas que possibilitaram aos participantes, gestor da Educação Especial, coordenadora da Educação Especial e professores do Centro Municipal de Atendimento Especializado-TGD, expressar opinião pessoal importante sobre os questionamentos. As entrevistas foram realizadas de forma individual com instrumento próprio, para cada categoria de profissionais.

O roteiro para a entrevista semiestruturada com o gestor da Educação Especial, do município de Araucária, abrange seis (6) partes com vinte e duas (22) perguntas visando conhecer o perfil do profissional, as propostas da Secretaria Municipal de Educação quanto à formação continuada em Educação Especial, as opiniões sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as diretrizes para a Política de Educação Especial e, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado para o município de Araucária, deixando um espaço para informações adicionais que julgassem importante destacar (APÊNDICE B).

Para a entrevista com a coordenação do Atendimento Educacional Especializado-AEE o roteiro foi composto por cinco (5) partes com vinte (20) perguntas, com o objetivo de conhecer o perfil do profissional, sua atuação e a formação continuada em Educação Especial, opinião sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, ainda, conhecer a especificidade do Centro de Atendimento Especializado-TGD, proporcionando um espaço para destacar o que concluíssem como relevante para a pesquisa (APÊNDICE C).

No roteiro destinado aos professores do Centro Municipal de Atendimento Especializado-TGD o roteiro foi composto, também, por cinco (5) partes com vinte (20) perguntas, com o objetivo de conhecer o perfil do profissional, sua atuação e a formação continuada em Educação Especial, entendimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a prática do trabalho, no Centro de Atendimento Especializado-TGD, propiciando um momento para acrescentar informações complementares (APÊNDICE D).

CAPÍTULO III

3 A POLÍTICA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL – COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO

O presente capítulo traz reflexões sobre as políticas educacionais inclusivas, evidenciando os decisivos avanços alavancados pela democratização da sociedade e, principalmente, pelos movimentos de direitos humanos, tendo como foco principal a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais documentos datados até 2015.

A análise do contexto de influência e da produção de texto culminou em estudos sobre os discursos e movimentos políticos, nos âmbitos internacional, nacional e local, que resultaram na política de inclusão atual.

No âmbito internacional, foram considerados a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração da Convenção Internacional da Guatemala, promulgada pelo Decreto Federal nº 3.956 de 2001 e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949 de 2009.

Sobre os documentos no âmbito nacional, utilizaram-se textos que retratam os movimentos históricos da Educação Especial no Brasil e, mais especificamente, da efetivação do AEE. Dentre eles estão: a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto Federal nº 6.571 (2008); Decreto Federal nº 7.611 (2011); Resolução nº 004/2009 – CNE; Nota Técnica nº 009/2010 – MEC/SECADI/DPEE; Nota Técnica nº 011/2010 – MEC/SECADI/DPEE e Nota Técnica nº 055/2013 - MEC/SECADI/DPEE.

Os documentos que subsidiam a análise local do contexto de influência e produção do texto foram: as Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e as Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012).

Em todo o processo de formulação de políticas públicas há sempre um tempo de diálogo, de definição do arcabouço legal e de grandes diretrizes de ação que

auxiliam na efetivação da política, para atingir os objetivos no desenho proposto.

É importante destacar que a Constituição Federal aprovada em 1988 foi um importante referencial para as propostas inclusivas, sendo a educação concebida como direito de todos, ou seja, um direito social subjetivo. Assevera Kassir (2011) que as políticas públicas brasileiras se fortalecem após a Constituição e as políticas voltadas para a Educação Especial tem adquirido contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país. Dessa forma o processo de constituição das políticas relacionadas com a Educação Especial no Brasil decorre de convenções internacionais, o que nos permite constatar o contexto da influência (Ball e Bowe, 1992) onde as políticas públicas são iniciadas e os propósitos para a educação são determinados, sendo nesse contexto que os discursos políticos adquirem legitimidade compondo a base para a política.

3.1 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO FEDERAL: ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

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. Os movimentos internacionais iniciaram após a Segunda Guerra Mundial, no final da década de 1940 e início da década de 1950, em razão dos atos desumanos, exclusão e marginalização dos pobres, das diferentes raças, das diferenças físicas, intelectuais e das variadas crenças que ocorreram nesse período (FERNANDES, 2007). Inspirados na Revolução Francesa, cujos princípios se pautaram na igualdade, liberdade e fraternidade, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) promulgada pela Organização das Nações Unidas. Ainda que esse não seja um documento específico da Educação Especial, seu conteúdo volta-se para o movimento da inclusão social ao recomendar o direito de igualdade aos sujeitos sem distinção, beneficiando grupos

minoritários que historicamente sofreram exclusão e maus tratos.

Destacando as três últimas décadas século XX, pode-se dizer que foram marcadas por movimentos sociais significativos, estruturados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à participação social. Essa conquista tomou corpo nos documentos internacionais que passaram a orientar a reformulação da legislação de todos os países signatários da ONU, que inclui o Brasil.

Atendendo a uma ordem cronológica, tem-se na Constituição Federal do Brasil, a primazia na instituição da democracia assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como princípios soberanos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988).

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 (dezessete) 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.

Ao determinar sobre o direito de todos à educação forma-se na sociedade um movimento coletivo de mudança que aponta para a adoção de políticas educacionais inclusivas, para a transformação dos estabelecimentos de ensino e, também, para a

transformação das práticas sociais. As políticas educacionais para os sistemas de ensino devem prever a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais promovendo o acesso e a participação de todos os alunos à educação.

A partir da participação do Brasil, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, promovida pela UNESCO, coube ao País, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração, pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, do Plano Decenal de Educação para Todos, para vigência no período de 1993 a 2003. Este documento teve por objetivo assegurar a todos os brasileiros os “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Destaca-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) que a educação à pessoa com deficiência deve acontecer como parte integrante do sistema educativo. Evidentemente, não ficou definido que essa educação devesse ocorrer nas salas de aula do ensino comum, em classes especiais, ou ainda, em escolas especializadas. Ainda assim, consideramos um avanço para o Brasil, que historicamente organizou a Educação Especial paralela ao sistema educacional de ensino, em instituições não governamentais.

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. Do ponto de vista da presença da Educação Especial no aparelho do Estado brasileiro, a Secretaria de Educação Especial – SESPE, extinta no Governo Fernando Collor de Melo, foi retomada pelo Governo Itamar Franco (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106).

Nessa oportunidade, o que subsidiava legalmente a Educação Especial no Brasil era: a Política Nacional de Educação Especial (1994), cujo aporte se fazia fundamentado na Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990.

Segundo Garcia e Michels (2011) para aquele período histórico a educação comum e a educação especial tinham como princípios a “democracia, a liberdade e

o respeito à dignidade” (p.107). Na década de 90, o fazer pedagógico da educação especial, era direcionado pelos princípios da normalização; integração; individualização; interdependência; construção do real; efetividade dos modelos de atendimento educacional; ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade (BRASIL, 1994).

Para organização da política da educação especial, no momento em questão, a integração desempenhou um importante papel na sociedade e na comunidade educacional brasileira, na medida em que se considerou que a população de pessoas com deficiência pudessem participar de ambientes comuns à todos e ter seus direitos partilhados no contexto social.

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (BRASIL. MEC.CENESP, 1974, p. 20)

Outro marco que contribuiu para traçar as linhas de ação na Educação Especial brasileira foi a Declaração de Salamanca (1994), resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” (UNESCO, 1994). Esta Conferência, que ocorreu na Espanha, em 1994, objetivou sustentar o processo de inclusão de todas as crianças nas escolas comuns e apontar possíveis reformas do sistema educacional. (CARVALHO, 2004). A referida Declaração representa “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (MENDES, 2006, p. 395).

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, pela Declaração de Salamanca (1994) foi amplamente disseminada, tornando ultrapassados termos como: excepcionais, retardados, anormais e outros já agregados na história da Educação Especial. A expressão “necessidades educacionais especiais” sugere a existência de um problema de aprendizagem, mas não apenas isso indica, fundamentalmente, que os alunos necessitarão de recursos e serviços diferenciados daqueles que são utilizados no contexto regular de ensino.

É inegável que a Declaração de Salamanca acarretou importantes desdobramentos para a educação especial brasileira, propondo não apenas o acesso ao ensino, mas uma tomada de consciência com relação ao processo de

ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Ainda que a terminologia necessidades educacionais especiais suaviza os demais termos já empregados na história da educação especial, ele abrange outros grupos de alunos com problemas na aprendizagem, que podem ou não apresentar algum tipo de deficiência.

O uso da terminologia proposta pela Declaração de Salamanca (1994) atingiu uma diversidade de alunos aumentando significativamente o público alvo da educação especial, em decorrência do já conhecido fracasso escolar e, ao mesmo tempo, fez com que a educação especial como modalidade de ensino, subjetivasse sua especificidade no atendimento especializado. E em relação ao contexto de influência percebemos um excessivo discurso de inclusão nada explicativo em seus fundamentos e menos ainda para quem se destina.

Podemos conjecturar que a década de 90, foi marcada pela compreensão da existência de diferentes sociedades e culturas e pelo desenvolvimento de legislações que priorizavam, para os sujeitos com deficiência, um atendimento mais humanitarista. Organizações internacionais que elaboraram documentos que conduziram para a efetivação das políticas públicas no contexto federal, no Brasil, corroboram com o contexto da influência (Ball e Bowe, 1992) em que há uma imigração de políticas internacionais que são fixadas em diferentes países por meio do contexto da produção do texto que ajusta os textos político consoante aos interesses público específico daquela política.

No mesmo ano da Declaração de Salamanca (1994), o MEC nomeou a área das Condutas Típicas - de quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos persistentes, fazendo um reconhecimento dos alunos, que hoje compõem a área dos transtornos globais do desenvolvimento. Não podemos deixar de frisar a importância deste fato sendo que essa nomenclatura teve o propósito de substituir rótulos que eram atribuídos a esses alunos, como por exemplo, transtorno de conduta, desajuste social, distúrbios de comportamento e distúrbios emocionais. Certamente esses rótulos ocasionavam prejuízo, seja pelo preconceito implícito que a expressão sugeria, seja pela interpretação do professor a quaisquer reações do aluno consideradas inoportunas. É possível afirmar que havia a necessidade do reconhecimento deste alunado como público alvo da educação especial, dissociado da deficiência intelectual, já que a sintomatologia por eles apresentada, não era de

ordem cognitiva. Esta afirmativa está pautada nos estudos de Jeruralinsky (1999; 2000), Kupfer (1999; 2000) e no documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005, p. 31-32) quando diz que “as psicoses e o autismo, não são definidas pelas alterações nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem, mas por falhas na estruturação psíquica”.

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 alunos 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.

No início do ano 2000, foi promulgada a Resolução CNE/CEB 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), para regulamentar os artigos da LDB 9.394/96, que definiram a educação especial como modalidade de educação, indicando que esta deveria perpassar todos os níveis educacionais, ou seja, da educação infantil até os níveis mais elevados de ensino.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, em seu art. 5º, evidencia uma ampliação do atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva na educação básica, não sendo apenas aos alunos com deficiência, mas a todos que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. O referido documento define os educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles que durante o processo educacional apresentem:

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.

Ainda, o que nos chama a atenção para a referida Resolução, é o fato da supressão do termo “preferencialmente” e a adição do termo “extraordinariamente” com relação ao atendimento nas escolas e classes especiais.

Art. 9º As escolas podem criar, **extraordinariamente**³, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2001, p. 3)

Objetivando focar na necessidade de aprendizagem e não no diagnóstico, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, ressalta que:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola desafio de ajustar-se para aprender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 15).

Nessa definição, sugere a necessidade das escolas redirecionarem o foco do trabalho pedagógico. Muitas vezes as escolas estão preocupadas com a deficiência do aluno e acabam por esquecer a necessidade básica e o principal objetivo daquele aluno que é a aprendizagem. O Parecer sugere que a escola deve ajustar-se às diversidades, para que assim o sucesso escolar se torne possível. Segundo Garcia (2006), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica evidenciam a importância e a necessidade de flexibilizar o currículo segundo as

³ Grifo da autora do trabalho, 2015.

características individuais e culturais de seus alunos.

Sobre forte influência dos organismos internacionais, que regem a educação brasileira, a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 200, e a Convenção Internacional de Nova York, de 30 de março de 2007, fizeram a política nacional para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tornar-se ainda mais intensificada.

Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2009, p. 2)

O Documento subsidiário à política de inclusão (MEC, 2005), teve como objetivo auxiliar “[...] os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno”. É possível afirmar que esse documento evidencia a preocupação do governo federal em fortalecer as ações e políticas educacionais no contexto da educação inclusiva, propondo princípios norteadores que enseja um repensar sobre as finalidades da escola no processo de ensino e aprendizagem e socialização dos sujeitos que fazem parte dela.

Nesse mesmo movimento, no ano de 2006 no cenário estadual é escrita as Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006) que afirma a autonomia do Estado na orientação da política de Educação Especial. Essa política mantém alguns atendimentos próprios, como por exemplo, a sala de recursos multifuncional por área e as diretrizes relacionadas aos educandos com severa complexidade nos quadros clínicos. Além disso, destaca a autonomia da família na escolha do local de matrícula:

Assim, entende-se que se respeita o direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que se ajuste melhor às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, num processo de **inclusão responsável** e cidadã (MATISKEI, 2004).

Especialmente os anos de 2008, 2009 e 2010, podem ser considerados

determinantes para a efetivação de políticas inclusivas no Brasil. O documento orientador da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (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)

Com as redefinições apresentadas pelo documento, o entendimento sobre a população a ser atendida pela educação especial toma uma nova forma, restringindo a dimensão do público alvo. O termo necessidades educacionais especiais, que na Política Nacional de Educação Especial (1994) definia o alunado, passou a integrar a proposta pedagógica para o atendimento e não mais determinar a definição do público a ser atendido.

A Educação Especial como transversal e articulada ao ensino comum, retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (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 deste serviço, a matrícula do aluno na SRMs deve estar condicionada a sua matrícula no ensino regular. É importante esclarecer que esta sala não constitui ensino particular, nem reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum. O serviço existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum necessário, para que possam ultrapassar barreiras impostas pela sua condição de deficiência. Assim, o professor da SRMs deve dispor de metas e procedimentos educacionais diferentes daqueles empregados na prática pedagógica das classes comuns, porém, sempre articulado com a vida escolar do aluno e em parceria com outros professores da escola, pois a superação das barreiras deve se constituir em um trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A PNEE-PEI (2008), enquanto política pública 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 alunos com transtornos globais de desenvolvimento são os que apresentam alterações nas interações sociais e na comunicação, que possuem interesses restritos, estereotipados e repetitivos. Esta mudança na terminologia implica, também, na mudança do alunado a ser atendido pela educação especial, que passou a ser composto por sujeitos com Autismo, Síndromes do espectro autista e Transtorno desintegrativo da infância, conforme já apresentado no Capítulo I deste texto.

Mas ao definir os alunos 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).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que apoia a PNEE-PEI (2008), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento (FUNDEB) para garantir recursos àqueles que estejam, efetivamente, matriculados em escolas públicas e recebendo o AEE, diz:

§1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011b, p. 03 - 04).

Em relação ao Decreto citado, vale ressaltar que o conceito de Educação Especial distancia-se da original proposta prevista para a referida modalidade de educação, quando foca mais na disponibilização de recursos e serviços, os quais são nomeados pelo AEE, do que na proposta pedagógica para o atendimento especializado. Ou seja, “destaca-se que as funções de apoiar e substituir foram removidas da definição, assumindo a ideia de complementariedade e suplementariedade à escola comum” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 111).

O Decreto Federal 6.571/2008 foi revogado com a promulgação do Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que abre a possibilidade para que as instituições especializadas credenciadas, junto aos sistemas públicos de ensino, pudessem receber 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).

Na década de 2000, é possível perceber que as políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva são marcadas pelo detalhamento e disciplinamento dos serviços ofertados, delimitação do público alvo da educação especial que na década de 1990 estava impreciso e diluído no conceito de necessidades educacionais especiais denominado então pela declaração de Salamanca (1994), pela orientação das ações e regularização do funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Fica estabelecido que as classes regulares assumam a responsabilidade pela escolarização e o AEE se responsabiliza pela complementação ou suplementação a formação desses estudantes com vistas a sua autonomia, não substituindo o processo de escolarização.

Ainda a Nota Técnica nº 055, de 10 de maio de 2013, trouxe uma orientação com relação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva reafirmando que as instituições, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o AEE aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. "Na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado" (BRASIL, 2013).

O que observamos, com base na trajetória histórica da educação especial, é que a perspectiva inclusiva apresentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não está totalmente garantida com a aprovação dos referidos Decretos. A possibilidade da oferta do AEE vincular-se com o atendimento em instituições especializadas, não governamentais, pode ser considerado um recuo na concepção da inclusão, mesmo que, em linhas gerais, os documentos mantenham um direcionamento para uma proposta nomeada como educação inclusiva.

Os documentos pesquisados, decretos, resoluções e notas técnicas, de modo limitante passaram a ressaltar o AEE, que embora, organizado como um conjunto de serviços e estratégias importantes no processo de escolarização do aluno público alvo da Educação Especial, não pode ser entendido com a própria Educação Especial.

A sala de aula do ensino comum representa o espaço real da inclusão no

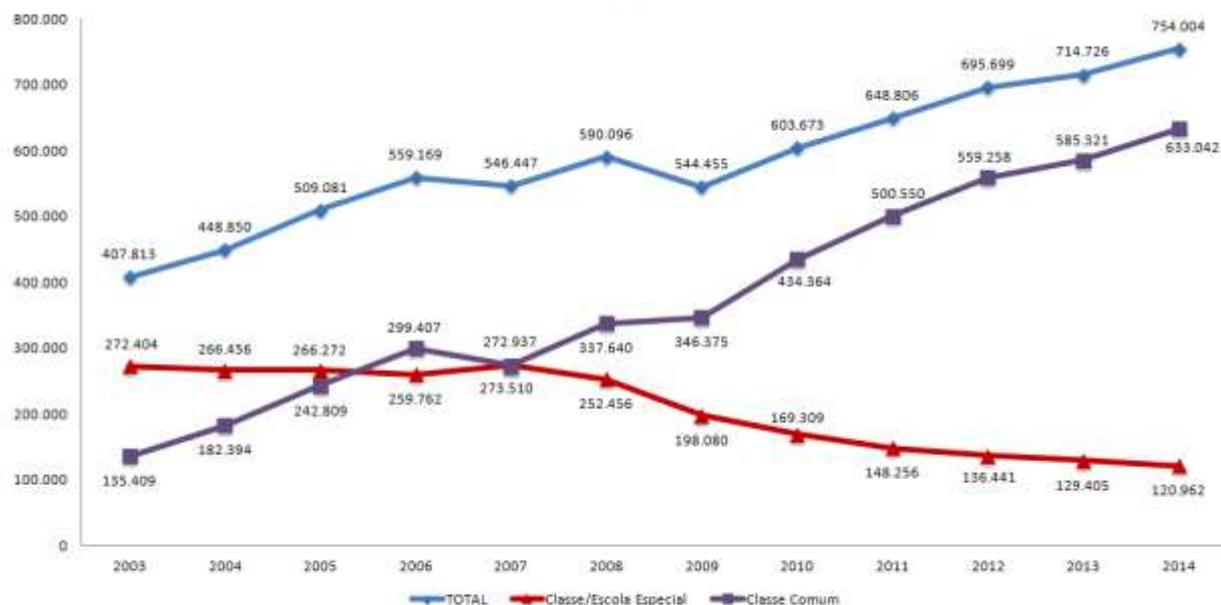
contexto da escola, uma vez que é este o lugar em que as diferenças se apresentam como fatores que contribuem para a convivência com a heterogeneidade. Por sua vez, entendemos que o AEE não deve se restringir somente as salas de recursos multifuncionais, considerando sua natureza abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos, que juntos possibilitam a efetivação da proposta curricular para este grupo de alunos e, neste sentido a inclusão educacional não pode ser traduzida como substitutiva da Educação Especial.

Na Nota técnica nº15, de 03 de março de 2015, que trata da avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 04, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, destaca-se um novo indicador denominado taxa de inclusão escolar da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de 4 a 17 anos, sendo calculado com base nas matrículas em classes comuns do ensino regular (Censo Escolar/INEP) em relação ao total dessa população nessa faixa etária (Censo Demográfico/IBGE).

A meta 04 versa sobre a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006) que estabelece, no seu artigo 24, a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência. Para cumprir este direito, os Estados obrigam-se com a adoção de medidas de apoio essenciais à inclusão escolar. Com base nesse compromisso, estende-se o acesso ao ensino regular e ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão escolar nos sistemas de ensino brasileiros.

Segundo os dados do Censo Escolar sobre a Educação Especial, em 2014, constata-se o total de 886.815 matrículas de estudantes público alvo da educação especial, sendo 698.768 em classes comuns do ensino regular, evidenciando 79% de inclusão desta população. Constata-se crescimento significativo de 84%, entre 2008 a 2014, das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042, conforme evidencia o gráfico abaixo.

Matrículas de estudantes público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, na Educação Básica



Ano do Censo Escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Classe Comum	33%	41%	48%	54%	50%	57%	64%	72%	77%	80%	82%	84%
Classe/Escola Especial	67%	59%	52%	46%	50%	43%	36%	28%	23%	20%	18%	16%

GRÁFICO 02 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
 FONTE: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/2015

É irrefutável que as políticas de acesso à educação básica se efetivaram para o público alvo da modalidade de educação especial. Os dados estatísticos comprovam o grande número de matrículas que evidenciam o ingresso destes alunos às salas de aula do ensino comum. No entanto, não há dados suficientes que determinem o nível da qualidade do ensino prestado a estes alunos.

O Censo Escolar/INEP considerou para os resultados demonstrados, que estudantes com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Ainda, considerou que alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; podendo haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, podendo haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesses por rotinas e rituais não funcionais que

se manifestam antes dos 03 anos de idade, tendo prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para a comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.

3.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: CONFIGURANDO A ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR - por meio de seu Departamento de Educação Especial – DEE -, comungando dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é responsável pela orientação da política de educação especial no Estado do Paraná direcionada aos alunos público alvo da Educação Especial, seja na rede pública de ensino, por meio do AEE e, ainda, nas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Dados do DEE/SEED/PR informam, conforme Figura 02, que dos 399 municípios do Estado do Paraná, 383 possuem algum tipo de atendimento educacional especializado, podendo ser: classe especial, salas de recursos multifuncional, intérprete, professor de apoio educacional especializado, professor de apoio à comunicação alternativa, guia intérprete, professor itinerante, escola de educação básica na modalidade de Educação Especial e instituições especializadas.

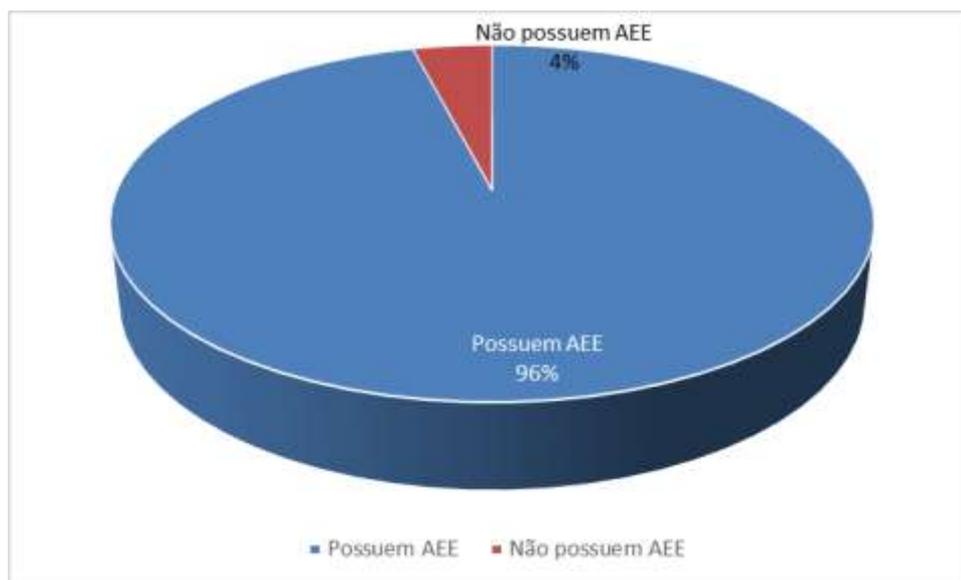


FIGURA 02 – MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ COM OFERTA DE AEE.
 FONTE: DEE/SEED/PR

A Figura 02 ilustra a oferta do Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino do Estado do Paraná onde, dos 399 municípios 96% possuem algum tipo de oferta de atendimento educacional especializado e 16 municípios, que correspondem a 4%, não ofertam, evidenciando a política de universalização do AEE, conforme previsto na Meta 04 do atual plano Nacional de Educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006) é responsabilidade do Estado democrático:

[...] por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientação político-pedagógicas das Secretarias de Educação. (PARANÁ, 2006, p.15).

No Paraná, desde a criação do Instituto Paranaense dos Cegos, primeira escola especial (1939), propagaram-se concepções e práticas evidenciadas nos movimentos sociais nacionais e internacionais, caracterizando a educação escolar de deficientes em dois contextos: os serviços e apoios na rede pública e as instituições especializadas.

Com relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiências,

diferentes lideranças comunitárias se mobilizaram para o acesso aos serviços especializados. No Paraná, podemos citar como destaque a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) pela disseminação de instituições em vários municípios para dar o atendimento terapêutico-escolar a esse grupo de alunos.

Na década de 70, com a estruturação do Departamento de Educação Especial da SEED/PR, intensificaram-se as ações na rede pública, com a expansão de serviços especializados nos municípios, por meio da criação das classes especiais para o atendimento por área de deficiência.

A SEED/PR, estabelecendo convênio de amparo técnico e financeiro, mantido até os dias atuais, em parceria com as organizações não governamentais, expande a oferta de Educação Especial no Estado e efetiva uma política de atendimento mantendo as instituições especializadas.

No Estado do Paraná, a primeira instituição especializada para os alunos com autismo e psicose infantil foi autorizada a funcionar em 1989, denominada de Escola Estrutural – Desenvolvimento de Portadores de Distúrbios Graves de Comportamento, que no seu nome já trazia a referência de como esses alunos eram vistos, nos finais dos anos 80. Atualmente, no Estado, contamos com seis escolas especializadas nessa área. Destas, cinco são escolas conveniadas e uma escola estadual, das quais, quatro funcionam na Capital – Curitiba, uma em Maringá e uma em Ponta Grossa.

O documento intitulado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”, criado no período de 2000 a 2002 pela SEED/PR, baseou-se em uma pesquisa, que envolveu Núcleos Regionais de Educação e mais setenta organizações governamentais e não governamentais e sistematizou desafios a serem superados em quatro eixos para a efetivação da política de educação inclusiva, sendo eles: aspectos atitudinais; gestão político-administrativa do sistema; comunidade escolar e sociedade civil. As propostas do texto foram discutidas com mais de dois mil representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das instituições de ensino superior e da sociedade civil, dos 32 NREs, reunidos em inúmeros seminários, para debater a pertinência do conteúdo do texto, enriquecendo-o com novas propostas, que objetivou elaborar uma proposta compartilhada e concisa, que atendesse à todas as demandas possíveis da

educação especial no Estado.

A sistematização das discussões aconteceu no Seminário Estadual de Educação Inclusiva, em Faxinal do Céu, que culminou em ações para a efetivação da proposta de educação inclusiva, para consolidação do documento que propõe as linhas de ação para educação inclusiva.

A partir deste movimento e da criação do documento, a SEED/PR retomou o diálogo com diferentes segmentos e lançou o primeiro concurso público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Nas políticas inclusivas, essa ação contribuiu em dois pontos relevantes: na expansão de apoios na rede pública e na qualificação dos professores da rede conveniada.

Para efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz-se necessário construir uma rede de apoio, que consiste em interligar elementos voltados para comunidade escolar que contribuem para a efetivação do processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

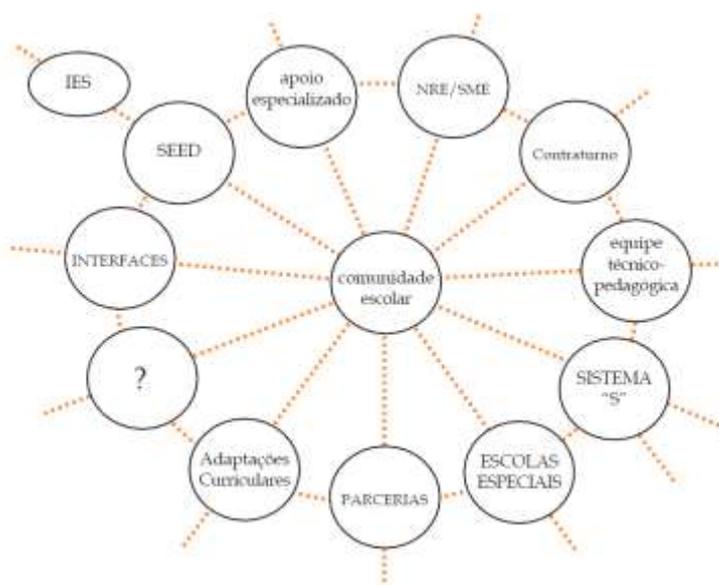


FIGURA 03 – REDE DE APOIO

FONTE: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial – 2006.

O princípio de sustentação da rede de apoio é que os diferentes segmentos envolvidos funcionem em rede, numa teia, infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente do outro, influenciando-se mutuamente, conforme sugere a representação abaixo (FERNANDES, 2006).

A SEED/DEE, na sua política educacional, congrega na rede de apoio a permanência das classes especiais, instituições especializadas e escolas de educação básica na modalidade de educação especial. Na sua concepção, crianças, jovens e adultos com comprometimentos graves no desenvolvimento não terão as mesmas condições de aprendizagem formal acadêmica dos outros alunos, requerendo propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas praticadas pela escola regular (PARANÁ, 2006, p.55).

A rede de apoio constitui-se em um conjunto de serviços ofertados pela escola e comunidade em geral, que tem por premissa dar respostas educativas às necessidades educacionais do aluno. A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino visa o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na área das deficiências (intelectual, visual, física neuromotora, surdez e surdocegueira) dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

A rede apoio é formada por salas de recursos multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado, de natureza pedagógica, que complementa a escolarização de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem decorrentes de deficiências ou transtornos, conforme Instrução Nº16, de 22 de novembro de 2011, (PARANÁ, 2011). Essa sala de recursos multifuncional é destinada ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Para a área da deficiência física neuromotora, além do apoio mencionado, é disponibilizado o professor de apoio à comunicação alternativa (PAC) e na área dos transtornos globais do desenvolvimento é ofertado o professor de apoio educacional especializado (PAEE).

Assim como na área da deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação, também são autorizadas salas de recursos multifuncionais que funcionam individualmente para cada área citada.

O total de alunos atendidos no AEE, no contraturno, é de 25.556 alunos, dos quais 23.255 estão em atendimento nas salas de recursos multifuncionais de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física neuromotora e transtornos funcionais específicos; 379 nas salas de recursos multifuncionais da área da surdez; 901 nas salas de recursos da área visual; 988

nas salas de recursos multifuncionais da área de altas habilidades/superdotação; 33 na sala de recursos multifuncional para surdocegueira.

Os dados sobre a oferta de atendimento educacional especializado no turno de matrícula do aluno, informados pela SEED/DEE-PR, são: 449 alunos atendidos por Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE; 277 alunos atendidos por Professores de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC; 06 alunos atendidos por Guia Intérprete; 1.213 alunos atendidos por Intérprete de LIBRAS; 463 alunos atendidos por Agentes Operacionais e 36 alunos atendidos por Professor Itinerante na área Visual.

Desta forma, a SEED/DEE entende que cumpre a política pública de ofertar o AEE, reconhecendo que as instituições de ensino têm como finalidade desenvolver as condições acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais que potencializem o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

É necessário construir uma utopia que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 27).

Nas palavras do autor, explicitamos aspectos que fundamentam a escolarização de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola inclusiva, ou seja, as diferenças não podem ser entendidas como semelhantes às desigualdades, que as formas de exclusão se transformem em atitudes de participação e que propostas pedagógicas considerem as singularidades de cada sujeito.

Tendo como norteador o fundamento de que o processo de inclusão escolar se constitui à medida que se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família, as ações implementadas resgatam a centralidade do Poder Público, quanto à responsabilidade no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como preveem os referenciais legais da educação (PARANÁ, 2010, p.12).

Nesse sentido, entende-se que a política estadual na perspectiva da educação inclusiva, orientada pelo DEE, é aquela em que o aluno deve estar preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios

especializados para seu processo de ensino e aprendizagem, ainda que, no Estado do Paraná, a organização das salas de recursos multifuncionais se configura por área: deficiência intelectual, TGD e deficiência física neuromotora; altas habilidades/superdotação; surdez; área visual. Esta organização se dá pensando no aprimoramento do atendimento, já que a exigência na qualificação do profissional para atuar nestes serviços, bem como, o encaminhamento pedagógico exigem especificidades para cada área para o atendimento.

Detalhando, mais especificamente em relação à área dos TGD, há a oferta do PAEE, desde 2008 que, para aquele momento, demonstrava um diferencial em relação à política nacional. No entanto, após a Lei nº 12.764/12, 27 de dezembro de 2012, o Decreto Federal nº 8368, de 02 de dezembro de 2014, e a Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015, o MEC orienta para a necessidade de que alunos autistas poderão ter um professor de apoio quando matriculado nas classes comuns da educação básica, se comprovada a necessidade.

Para a oferta do PAEE, a SEED/PR sofreu influências do Ministério Público, sendo que o primeiro PAEE foi imposição desse órgão e das instituições da rede de ensino estadual, estas se diziam impossibilitadas para atender alunos com autismo e psicose infantil nas salas de aulas do ensino comum, “sem nenhum apoio”. Desta forma, a SEED/DEE buscou na oferta do PAEE uma estratégia para apoiar o processo de inclusão dos alunos da área dos TGD na rede pública de ensino.

Dados disponibilizados, aos profissionais da educação do Estado do Paraná pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), no relatório “aluno-deficiência” é possível identificar os alunos público alvo da educação especial, por matrícula, com seus respectivos diagnósticos.

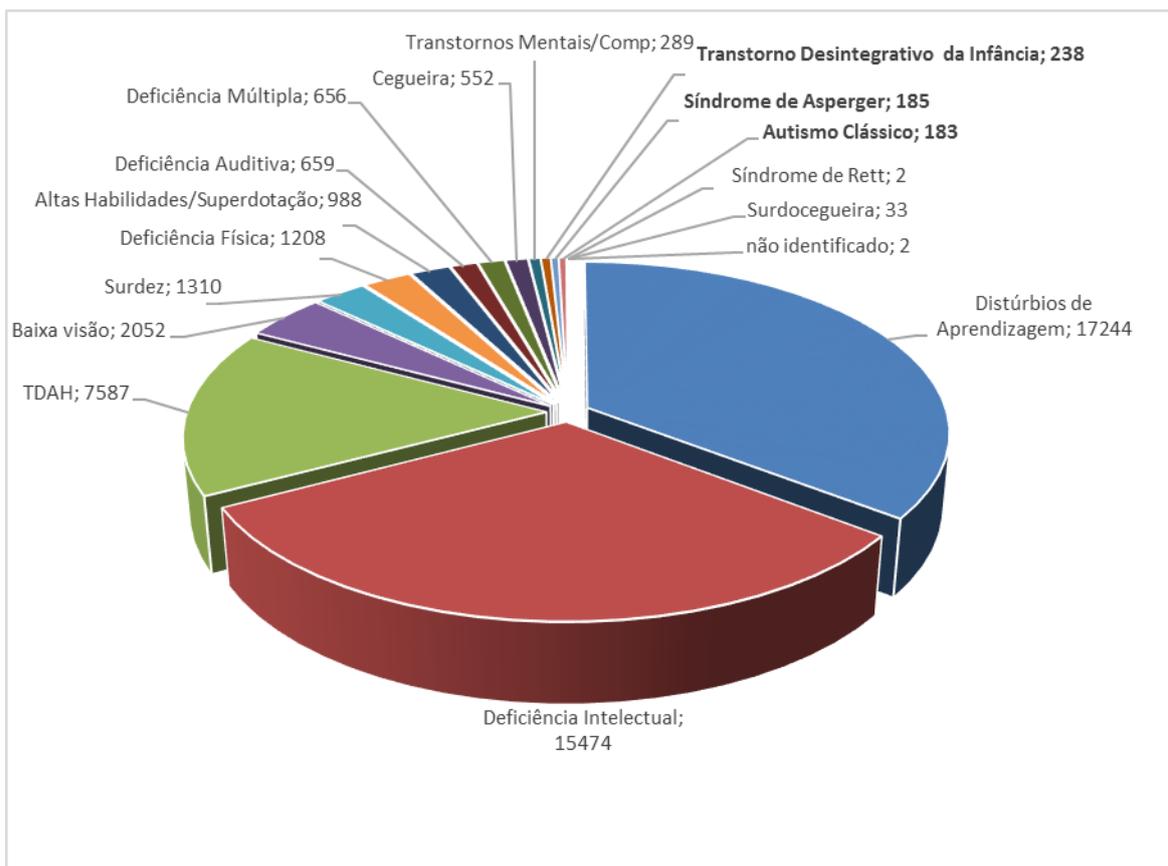


FIGURA 04 – NÚMERO DE ALUNOS, POR DIAGNÓSTICO, MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.

FONTE: Sistema Estadual de Registro Escolar do Paraná

Dos matriculados no SERE, que apresentam diagnóstico de transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Asperger e autismo clássico, totalizam 506 alunos identificados e em atendimento no AEE.

É possível observar que, mesmo com uma diretriz mais sistematizada, 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). Mesmo que a rede pública estadual do Paraná tenha autorizadas 2.200 salas de recursos multifuncionais (não como a definida pelo MEC), mantém estruturas de funcionamento herdadas do sistema de segregação e integração, que a rigor e por concepção não atendem ao processo inclusivo, como as classes especiais, instituições especializadas e as escolas na modalidade da educação especial.

Até o momento, os investimentos do sistema público de ensino do Paraná focaram-se na expansão para universalização do atendimento especializado do público alvo da educação especial e, quanto ao monitoramento da qualidade do apoio ofertado faltam ações que possibilitem esta análise.

3.3 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

O município de Araucária foi criado pelo Decreto Estadual nº 40, 11 de fevereiro de 1890, encontra-se integrado à Região Metropolitana de Curitiba, no primeiro planalto paranaense, a 27 km do centro de Curitiba. Araucária ocupa uma área em extensão de 460,85 Km e está situada a 857m do nível do mar. Um dos municípios mais ativos e desenvolvidos do Estado, com área de influência em expansão e destaque da Região Sul do País..

Estrategicamente localizado em relação ao MERCOSUL, o Centro Industrial de Araucária, com 46.137.500,00m² de área destinada ao polo industrial, sediando as indústrias já instaladas e reservada às novas implantações, conta com matéria-prima local disponível para satisfazer, principalmente a Agroindústria e a Petroquímica, com infraestrutura, acesso rododiferroviário e acessível conexão com aeroportos e portos marítimos. Está localizada às margens do Rio Iguaçu, é cortada pela BR-476 – Rodovia do Xisto, via de interligação da Região Sudoeste do País. Tem nas suas origens a concentração de imigrantes eslavos, voltados inicialmente para a agricultura pelas condições propícias de clima e solo, com o cultivo de culturas como o trigo, milho, batata, hortaliças, fruticultura e avicultura. De acordo com os dados do IBGE/2009 a população estimada é de 117.964 habitantes.

O município de Araucária considera para o diagnóstico da Educação as referências de pesquisa publicada pela SME, por meio dos Departamentos de Estrutura e Funcionamento, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Infraestrutura, as Diretrizes Municipais de Educação de 2004 e o Plano Diretor Participativo de 2006, além dos órgãos governamentais IBGE, MEC e INEP.

Em relação à Educação Especial, o município iniciou o atendimento de crianças portadoras de necessidades mentais em 1982. A criação do Departamento de Educação Especial do Município de Araucária acontece no mesmo ano da

publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994).

A atual gestão da Educação Especial (2013) estabeleceu sua política de atendimento, por meio do Departamento de Educação Especial, tendo como uma de suas atribuições a preposição de efetivação da PNEE-PEI (2008).

Na rede municipal de ensino de Araucária, a forma de ingresso do AEE segue a estrutura descrita no quadro 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 ⁸⁰	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	Diagnostico 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 Neuropediatria -	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	Diagnostico 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

O AEE do município de Araucária é muito singular e difere tanto da esfera federal como do Estado do Paraná. Na área dos TGD, no município de Araucária, os

alunos não são encaminhados para a SRMs, conforme orienta à política estadual e sim para CAEE-TGD.

Entendemos que pelo fato do CAEE-TGD funcionar em outro espaço dificulta o diálogo entre os professores da sala de aula comum e o professor especialista, o que pode desresponsabilizar a escola em relação às dificuldades do aluno. E, ao identificar alunos que podem ser diagnosticados nessa área, 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 alunos 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).

3.3.1 Salas De Recursos Multifuncionais

De acordo com as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária/PR (2012) as salas de recursos multifuncionais (SRM) estão autorizadas a funcionar em unidades educacionais públicas de educação básica do município de Araucária. Os alunos atendidos nestas salas são aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física e intelectual, cujas barreiras de diferentes ordens, dificultam sua participação efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas necessitando assim de complementação curricular. Os alunos que apresentam altas/habilidades/superdotação recebem atividades de enriquecimento curricular. As demais deficiências sensoriais, bem como o transtorno global do desenvolvimento, são atendidas em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Com o objetivo de prestar serviço de natureza pedagógica, cabe às SRMs do Município de Araucária o desenvolvimento de estratégias que promovam condições de acessibilidade aos alunos com deficiência e de complementação curricular para alunos com altas habilidades/superdotação. Ao professor, cabe a elaboração de um plano de atendimento individualizado, onde constará o tipo, frequência e duração do apoio, e ainda constarão os recursos necessários para a apropriação dos conteúdos das áreas do desenvolvimento e das disciplinas.

Ao professor especialista do AEE, cabe elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno contemplando: a identificação e as necessidades específicas dos alunos; a definição e a organização dos encaminhamentos, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; assegurar a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, objetivando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar seu conhecimento, promovendo sua autonomia e participação; e desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

É orientação da SME que, nas unidades educacionais, o AEE esteja contemplado na Proposta Pedagógica.

3.3.2 Centro De Atendimento Educacional Especializado – 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 alunos que apresentam transtorno global do desenvolvimento (TGD) 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 aluno 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 aluno 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 alunos, 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.

No referido CAEE-TGD, também é ofertado um programa que atende aos alunos com Transtorno de Conduta, sendo esse um dos transtornos mais frequentes na infância e um dos maiores responsáveis para encaminhamento à Psiquiatria Infantil, referenciado dessa forma nas Diretrizes Educacionais Municipais (ARAUCÁRIA, 2012).

Aos familiares dos alunos com TGD, no município de estudo, é ofertado o apoio em grupo de psicoeducação coordenado por uma psicóloga. Os encontros são organizados por módulos, quinzenalmente, com duração aproximada de três horas e meia. Os módulos trabalham temas específicos sugeridos pelos próprios pais, ou de acordo com a necessidade verificada durante os encontros e avaliada pela coordenadora do grupo. Didaticamente, busca-se a finalização dos trabalhos com uma oficina que possibilite à família experimentar, na prática, o conteúdo trabalhado.

Ainda, aos alunos com Transtorno de Conduta são oportunizadas terapias em grupo coordenadas por um profissional da área da Psiquiatria e Psicologia com a participação do aluno, um membro familiar e a professora. Os encontros são realizados mensalmente, com duração aproximada de duas horas, com o objetivo de descobrir, transformar e enriquecer o modo de relacionamento interpessoal e melhoria da socialização, restabelecimento do equilíbrio psicológico, partilha de experiências comuns determinantes para o bem estar físico e emocional.

O atendimento aos alunos com diagnóstico de Transtorno de Conduta configura um diferencial de atendimento em relação ao determinado pela política nacional e a do Estado do Paraná, enquanto público alvo da área dos TGD.

Uma das dificuldades que o CAEE-TGD encontra como suporte ao processo de escolarização dos alunos desta área é se integrar a este processo. Os discursos

escolares buscam garantir a permanência do que já é conhecido, sendo assim é importante a SRMs (dentro da escola) como atendimento de apoio a esses alunos no contexto escolar, porque ao reconhecer que esse apoio faz parte de um sistema regulado por algumas práticas já cristalizadas, a equipe de profissionais da escola terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer pedagógico. Assim, cada contexto escolar poderia se situar como autor de seu próprio fazer pedagógico com todos os alunos, incluindo os alunos da modalidade de educação especial.

O município de Araucária além do Centro de Atendimento Educacional Especializado na área de TGD ainda conta com centro de atendimento na área da surdez e visual.

3.3.3 Escolas Especiais

O município de Araucária mantém ainda a Escola Municipal de Educação Especial Joelma do Rocio Túlio, que tem como função precípua proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado e construído historicamente, ampliando as condições e buscando alternativas inclusivas que favoreçam ao desenvolvimento integral da personalidade humana. Atualmente, a escola oferta atendimento na faixa etária de seis meses a 14 anos estruturando seu trabalho por meio de programas específicos, conforme o nível de desenvolvimento, conhecimento e idade cronológica dos educandos (Educação Especializada – Educação Infantil, Letramento, *TEACCH* (Tratamento e Educação para alunos Autistas ou com Distúrbios relacionados a Comunicação) e Comunicação Alternativa (para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita), buscando desenvolver potencialidades e perspectivas de encaminhamentos futuros, quando possível, para as Unidades Educacionais de Educação Básica.

A Escola de Educação Especial Agrícola Padre José Anusz destina-se a alunos com deficiência intelectual, funcionando nos turnos matutino e vespertino, tendo como proposta desenvolver potencialidades que assegurem ao sujeito qualidade de vida e, principalmente, o acesso de inclusão social, os direitos fundamentais à vida, que se apoia nos pilares do direito à saúde, do direito à

educação e do direito ao trabalho.

No ano de 2010, as escolas especiais conveniadas com a SEED/PR foram transformadas em Escola de Educação Básica, na modalidade Educação de Especial.⁴ No entanto, essa não foi a opção do município de Araucária, que mantém a Escola Municipal de Educação Especial Joelma do Rocio Túlio, numa configuração onde não se coloca como escola regulamentar de Educação Básica, mas sim, como uma escola especializada.

As instituições especializadas tornaram a aparecer na PNEE-PEI (2008), por meio do Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, de forma ampla os artigos indicam uma perspectiva menos radical de inclusão, evidenciando que a escola regular não é o único espaço de aquisição de conhecimento, conforme incisos do artigo 1º:

VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Essa alteração no texto do Decreto pode demonstrar que as influências de grupos sociais interferem na decisão e nos encaminhamentos dados às ações em prol da educação, neste caso, da educação especial, que culminou na alteração ditada pelo decreto citado para atender as diferentes demandas dos alunos da Educação Especial.

Especificamente a Escola Municipal de Educação Especial Joelma do Rocio Túlio além do atendimento pedagógico especializado, vem se constituindo como instituição de AEE, porque já presta atendimento a alunos que possuem matrículas na rede comum de ensino.

Para atuar no AEE, na rede municipal de ensino de Araucária, e mediar os processos pedagógicos, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na modalidade de Educação Especial. Esse profissional tem como atribuição realizar o atendimento de forma

⁴ As escolas especiais foram reconhecidas, pelo Parecer 108/2010 CEE/PR, como “Escolas de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial” e autorizadas a ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos - EJA fase I; e o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 aprova um novo modo organizacional apresentado pelo DEEIN/SEED.

complementar e de suplementar a escolarização, considerando as necessidades específicas dos alunos que serão atendidos.

No AEE, a organização do trabalho pedagógico, nas diferentes áreas, considera os conteúdos curriculares, as funções psicológicas superiores, o cotidiano escolar do aluno e os recursos pedagógicos e tecnológicos na orientação do planejamento, conforme demonstrado na figura que segue:

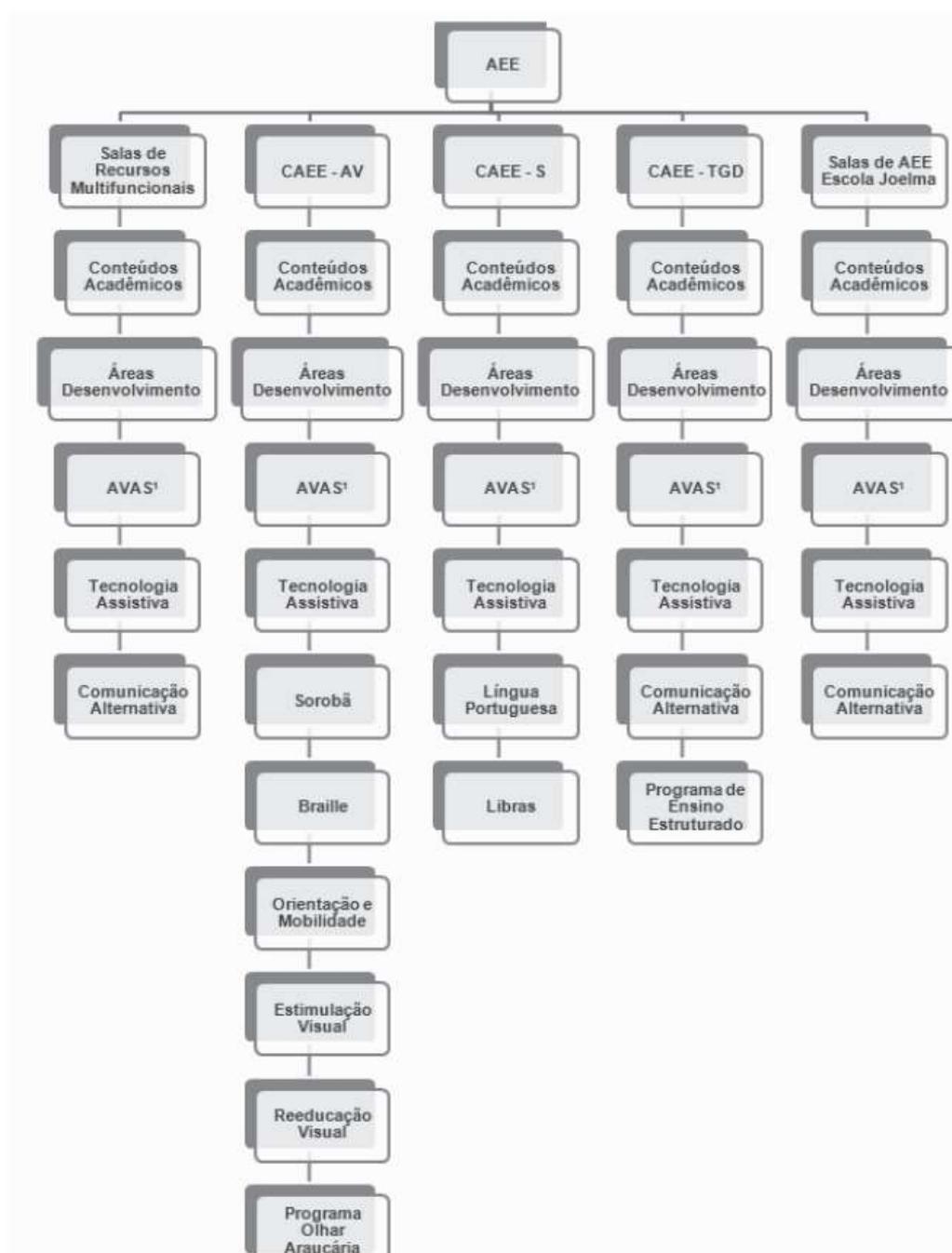


FIGURA 05 – AEE EM ARAUCÁRIA

FONTE: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Especial (2010).
 AVAS – Atividade de Vida Autônoma e Social

A criação de uma rede de apoio à implementação da política de educação inclusiva se viabiliza por meio de atendimentos ao público alvo da Educação Especial. Esses atendimentos objetivam desenvolver funções, tais como: dar condições ao aluno de acesso ao currículo, assessorar as escolas e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

Ao considerar as reflexões apresentadas neste Capítulo sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos que são o público alvo da educação especial, verificou-se que no Município de Araucária/PR, a política da atual gestão (2013-2015) está voltada para a universalização do AEE, já que a oferta está posta para todas as necessidades educacionais que os alunos da educação especial demandam e, não há alunos identificados sem atendimento. É importante ressaltar que os dados apresentados constam de estatísticas que demonstram o número, a diversidade e a quantidade de alunos que estão colocados para o atendimento educacional especializado, mas não encontramos dados referentes à avaliação da qualidade do atendimento, ou seja, não existe uma estrutura que avalie e conceda respostas sobre a eficácia dos serviços de atendimento no município de Araucária/PR.

As propostas de mudança no campo educacional estão contempladas em leis, mas de acordo com Mendes (2006) ainda faltam compreensão e tradução em ações políticas. Por isso, muitas vezes as intenções de mudanças não chegam às instituições de ensino e classes regulares do ensino comum. A autora enfatiza que as ações da política do governo federal têm prejudicado o processo de inclusão escolar na realidade brasileira, por diversos motivos. A política nacional, no âmbito dos estados e municípios, tem sido conduzida por atividades de baixo custo, trazendo vantagens financeiras para o Estado. Segundo essa autora é necessário deixar de lado a ilusão que a inclusão será um processo fácil, barato e indolor se quisermos avançar em direção a um sistema educacional inclusivo.

É evidente o contexto de influências no que diz respeito à produção de textos oficiais que norteiam as políticas públicas educacionais em no Brasil. De acordo com o proposto no ciclo de políticas definido por Ball e Bowe (1992) o foco de análise das políticas deve incidir sobre a interpretação e recriação das políticas no contexto da prática. Dando sequência, saberemos como estão sendo traduzidas, reinterpretadas e aplicadas no contexto da prática no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM ARAUCÁRIA: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Este capítulo tem por objetivo realizar a análise e efetivação do AEE no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – TGD, em Araucária/PR, analisando o contexto da prática, previsto no Ciclo Políticas (BALL; BOWE, 1992). O contexto da prática prevê a análise da mudança da micropolítica do que foi pesquisado e se refere às consequências reais da circulação de ideias e dos textos oficiais legais e políticos, providos das instâncias federal e municipal. Assim, podemos dizer que a política não é simplesmente efetivada, ela está subordinada às interpretações e recriações, segundo contexto sócio histórico dos sujeitos envolvidos no cotidiano do ambiente pesquisado.

Sem a presunção de apreender a totalidade, mas com a intenção de conhecer as práticas que se estabelecem no CAEE-TGD de Araucária e como os profissionais que a compõem entrelaçam seus conhecimentos, suas interpretações e suas práticas, buscou-se uma leitura para elaborar a análise dos efeitos, interpretações e os impactos gerados no contexto escolar dando voz aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

O contexto da prática constitui um campo fundamental para a investigação e análise de mudanças nas práticas pedagógicas. Neste estudo, considera-se como campo de investigação o AEE-TGD no seu percurso e suas relações com as políticas oficiais e dispositivos legais. Podemos afirmar que o contexto da prática constitui a fase mais árdua da mudança, porque envolve a cultura escolar e seus sistemas de modelos e atitudes que a organizam.

Ao discutir os aspectos educacionais que permearam a humanidade, devemos destacar o papel da cultura, considerando que a forma como esta se propaga advém de um processo social e histórico. Nesse sentido faz-se mister ponderar que os homens criaram valores e costumes que permanecem influentes até nossos dias através da evolução do pensamento e da linguagem. (FREITAS, 2008, p.58)

O texto político resulta de discussões e acordos de diferentes grupos que disputam o controle das representações políticas (contexto da influência), no entanto há consequências reais que impactam na realidade educacional. Nesse contexto, a política é interpretada de maneira singular, de acordo com o contexto de cada realidade, que leva em consideração as condições de infraestrutura, a demanda, a localidade e outros. Desta forma, de acordo com os processos de interpretação e tradução da política, no contexto da prática, os profissionais podem criar diferentes alternativas para sustentar os desafios impostos pela mesma.

A micropolítica do cotidiano escolar não é o espaço de submissão e execução de políticas do poder federal. A escola é permeada de processos políticos, interligando-se às instituições centrais, o que faz com que macro e microcontextos se relacionem na formulação de propostas educacionais. (MACHADO, 2013, p. 40)

O documento das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) é um exemplo de texto político escrito pelos gestores, representando a ideia e as ações propostas para a comunidade escolar e demonstra que o contexto da produção do texto não é dado somente por políticas formuladas e interpretadas pelo governo federal. Especialmente no que se refere a Educação Especial é possível dizer que em muitos momentos não são citados os autores com quem o sistema de ensino dialoga, com isso, contata-se que o discurso foi incorporado de tal forma que passa a ser um discurso próprio, evidenciando a universalização da Educação Especial no sentido da democratização do acesso e da permanência na escola.

O AEE pode ser estudado a partir de todos os contextos que compõem o ciclo de políticas, ou seja, ele resulta de uma nova maneira de pensar a Educação Especial vivenciado pelas redes de ensino que, para este estudo, focou a rede municipal de ensino de Araucária. Destaca-se que o AEE não acontece a partir de uma ação política isolada, ele articula-se e origina-se das ações políticas do ensino para que seus princípios sejam compreendidos por todos.

Para coleta de dados utilizou-se como estratégia a entrevista semiestruturada, direcionada aos professores do CAEE/TGD, em acordo com o gestor da Educação Especial da SME do Município de Araucária. Os professores cumpriram o roteiro (apêndice D) previamente estabelecido e aprovado pela banca de qualificação. As entrevistas aconteceram no Complexo Pedagógico Lucy Moreira Machado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, em decorrência da

interdição do CAEE-TGD, conforme mencionamos no Capítulo II deste documento.

A escolha pela entrevista se deu por ser um instrumento básico de coleta de dados, onde o entrevistado pode falar sobre seus pensamentos e sobre suas experiências em contato direto com o entrevistador. Segundo Lakatos e Marconi (1991), este instrumento investiga não só fatos, mas opiniões sobre fatos, sentimentos, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

O roteiro da entrevista foi constituído a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial dos procedimentos metodológicos do Ciclo de Políticas, organizando-se em eixos estruturais e três instrumentos diferenciados de acordo com as funções ocupadas dentro da rede municipal de ensino. A concordância em participar da pesquisa e a utilização de suas respostas foi manifestada por meio de assinatura. Assegurou-se aos participantes o anonimato com o comprometimento do uso de códigos para garantir a preservação da identidade e manter a confidencialidade.

Instrumento	Sujeitos	Eixos
Apêndice B	Gestor da Educação Especial no município de Araucária	Perfil do Profissional Entrevistado
		A SME e a Formação Continuada em Educação Especial
		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
		Política de Educação Especial Municipal
		O AEE no município de Araucária
Apêndice C	Coordenador da Educação Especial no município de Araucária	Perfil do Profissional Entrevistado
		A Atuação e a Formação Continuada em Educação Especial
		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
		O AEE no município de Araucária
Apêndice D	Professor do CAEE-TGD	Perfil do Profissional Entrevistado
		A Atuação e a Formação Continuada em Educação Especial
		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
		O CAEE-TGD no município de Araucária

QUADRO 02 – ENTREVISTAS: INSTRUMENTO E SUJEITOS

FONTE: Organizado pela autora.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

No eixo que define o perfil dos participantes, Eixo 01, as informações obtidas foram com relação à faixa etária, gênero, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço na educação especial, tempo de serviço no Centro Educacional Especializado – TGD e a formação acadêmica.

Foram entrevistados 12 sujeitos da rede pública municipal de ensino de Araucária, sendo 10 professores que atuam no AEE no CAEE-TGD e 02 gestores da SME de Araucária.

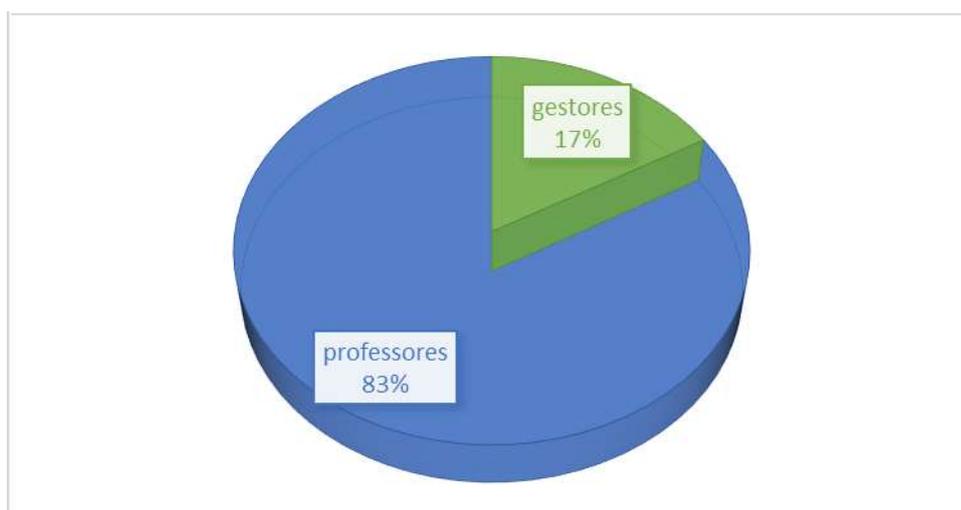


FIGURA 06 – INDICAÇÃO DO NÚMERO DE SUJEITOS ENTREVISTADOS.
FONTE: Organizado pela autora

O nome dos sujeitos da pesquisa foi modificado, sendo-lhes atribuídos nomes para homenagear alunas da área de TGD que fizeram parte da trajetória desta pesquisadora. Todos os entrevistados são do sexo feminino. Os nomes dos professores que atuam no CAEE-TGD foram substituídos por: Gemili, Cristina, Ana Paula, Fernanda, Silvia, Micheli, Priscila, Lidiane, Sandra, Miriam. Os gestores entrevistados foram nomeados como: Fábria e Karine.

A figura a seguir demonstra o percentual da faixa etária dos participantes desta pesquisa:

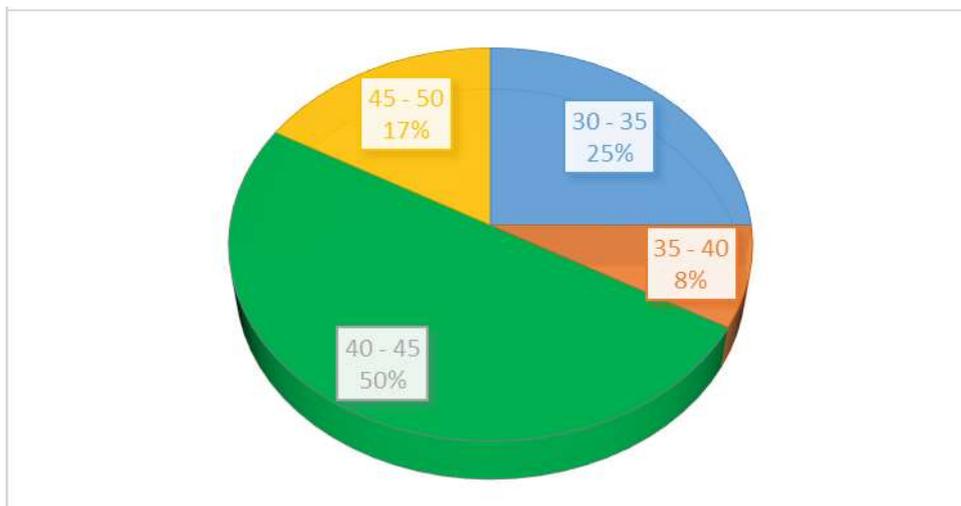


FIGURA 07 – FAIXA ETÁRIA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.
 FONTE: Organizado pela autora

A predominância dos sujeitos entrevistados está entre 40 a 45 anos, totalizando 50% dos participantes, sendo que a idade mínima foi de 30 anos e a máxima de 50 anos.

Sobre o tempo de serviço no magistério obtiveram-se os seguintes dados:

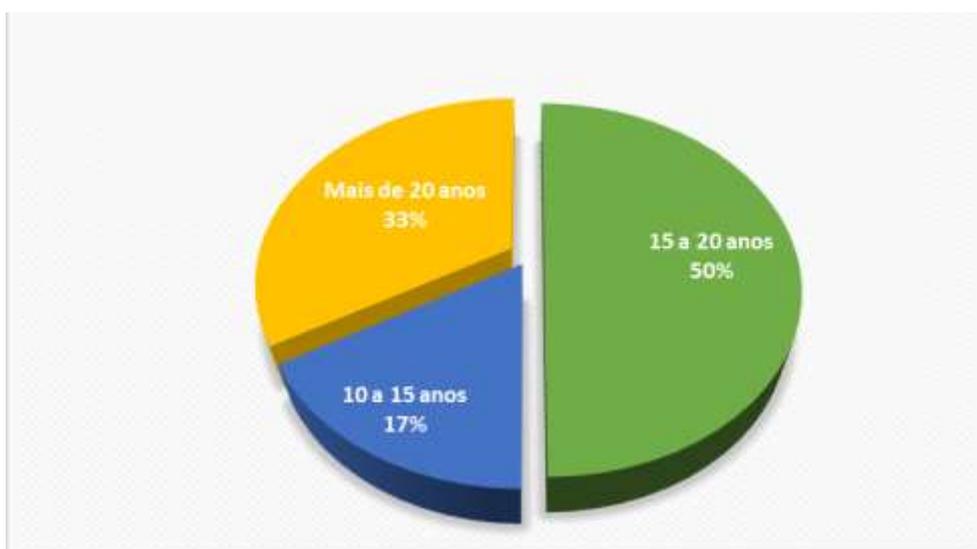


FIGURA 08 – TEMPO DE SERVIÇO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NO MAGISTÉRIO.
 FONTE: Organizado pela autora

Obteve-se 50% dos entrevistados que possuem entre 15 a 20 anos de exercício no magistério; 33% possuem mais de 20 anos e 17% entre 10 a 15 anos

de carreira no magistério.

Mais relevante, foi identificar o tempo de serviço na educação especial. Quanto a este dado obtiveram-se os seguintes resultados:

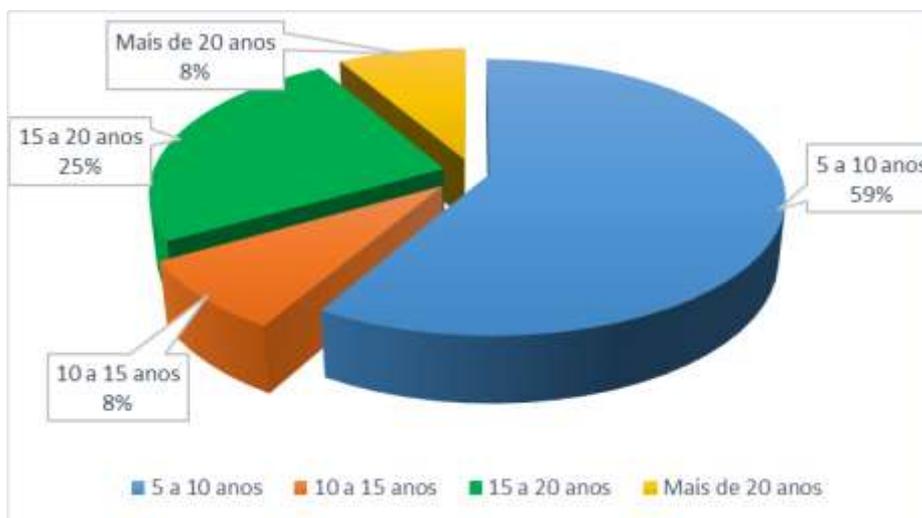


FIGURA 09 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

FONTE: Organizado pela autora

Com relação ao tempo de atuação na Educação Especial observa-se que há um percentual de 59% dos entrevistados que possui entre 05 a 10 anos; de 15 a 20 o percentual é de 25%; de 10 a 15 anos totalizou 8% das entrevistas e apenas 1 dos entrevistado, ou seja, 8%, possui mais de 20 anos de atuação na Educação Especial. Esses dados demonstram que os sujeitos da pesquisa atuam na área da Educação Especial desde o momento em que foi instituída a PNEE-PEI (2008), o que nos remete ao fato que são partícipes dessa nova configuração expressa na política da Educação Especial. Assim, acredita-se que tanto aqueles que foram favoráveis, quanto os que se mostraram resistentes e contrários a nova política se envolveram no processo, pois também emitem opiniões que influenciam na sua efetivação. Podemos inferir também que havendo diferentes envolvidos, surgiram diferentes instâncias de influências, disputa de interesses e interpretações, e, portanto, diferentes articulações de discurso da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município estudado.

Quanto ao tempo de atuação no CAEE-TGD a Figura 07 indica que, dos entrevistados, 10% atuam desde o ano da implantação do serviço, em 2011, o que coincide com o ano de publicação do Decreto Federal nº 7611/2011 e, desta forma,

possuem 04 anos de experiência de trabalho no CAEE-TGD. Um número significativo dos profissionais entrevistados, ou seja, 50% deles possuem uma atuação de 03 anos. Dos demais, 30% está com 02 anos de atuação e apenas uma das entrevistadas está atuando recentemente, ou seja, há 3 meses.



FIGURA 10 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO CAEE-TGD DE ARAUCÁRIA.
 FONTE: Organizado pela autora

Com estes dados, pode-se concluir que há pouca rotatividade de profissionais neste serviço. Vale ressaltar que os sujeitos desta pesquisa, que atuam como gestores não constam nesta estatística e os dados referem-se apenas aos docentes entrevistados.

Dos dois gestores entrevistados, Fábria, assim nomeada para esta pesquisa, atua há cerca de 10 anos como tal, o que configura sua permanência em governos anteriores a este. Já, Karine, está atuando há 02 anos na SME de Araucária.

Sobre a formação acadêmica, o resultado obtido foi: 10 dos sujeitos formados em Pedagogia com especialização em Educação Especial e 02 com graduação em Letras e especialização na Educação Especial. Além da especialização na Educação Especial 03 possuem especialização em Neuropedagogia e Psicopedagogia e uma possui graduação em Direito.

4.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Questionados sobre a oferta de cursos de formação continuada para subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes que atuam no AEE do município de Araucária, os gestores ressaltaram que houve a oferta de cursos desde o início da gestão de 2012. Segundo as entrevistas houve diversos cursos com temas específicos para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre eles, os temas abordados no ano de 2013 foram:

“Desenvolvemos, em 2013 os cursos de Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita (24h); Práticas Pedagógicas com Tecnologias Assistivas para Profissionais das SRM (4h); Práticas de Comunicação Alternativa/Suplementar para profissionais que atuam com TEA (4h); Comunicação Suplementar e Alternativa para profissionais da Escola Especial Joelma (16h); Grupos de Estudos relacionados à Altas Habilidades/Superdotação (12h); Seminário da área Visual (12h); Formação em TGD (4h); Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Normas e Princípios, Tecnologias Assistivas, Medicalização da Educação e da Sociedade e também o curso Compromisso com o ato de Ensinar e Educar, Comunicação Alternativa” (20h). (Karine)

Com relação ao ano de 2014, os temas informados foram:

“No ano de 2014 fizemos os cursos de: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: linguagens da Arte, Sexualidade, Instituição de Ensino na contramão da Reforma Psiquiátrica – Medicalização e clamor por diagnóstico e a Institucionalização na Educação; Protagonismo da Pessoa com Deficiência (12h); Seminário de Baixa Visão em parceria com a Lavelle Fundação e Perkins Internacional (8h); Retomada dos Princípios do PNAIC (8h); Transtorno de Conduta – como humanizar as relações (24h); Práticas de Comunicação Alternativa e Suplementar para estudantes com TEA (8h); Saberes e Práticas nos diferentes quadros de deficiência (Física, Intelectual e Sensorial), Altas Habilidades/Superdotação no âmbito da Educação Básica (48h)”. (Fábia)

Considerando a entrevista com os professores, quando questionados: “Você realizou cursos de formação continuada na área da educação especial entre os anos de 2008 a 2014?” A resposta afirmativa foi quase unânime, no entanto, ao solicitar que destacassem os pontos principais sobre a formação realizada, especificamente quanto ao conteúdo, as respostas foram diversificadas e retrataram, para a maioria, como uma formação satisfatória:

PROFESSOR	RESPOSTAS
Gemili	Satisfatório
Cristina	Satisfatório
Ana Paula	Os conteúdos trabalhados destacaram-se mais para os professores da Educação Básica do Ensino Regular. Pouco contribuíram para os professores da Educação Especial
Fernanda	Em 2008 e foi muito bom
Silvia	Melhorou a prática
Micheli	Satisfatório
Priscila	Educação Inclusiva
Lidiane	Educação Especial e Inclusiva
Sandra	Muitos cursos sobre o Autismo porque era assunto novo
Miriam	Satisfatório

QUADRO 03 – EIXO 02: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

FONTE: Organizado pela autora

A resposta dada por Ana Paula reflete inquietação sobre a objetividade dos cursos ofertados, quando afirma sobre a pequena contribuição trazida para os profissionais que atuam na educação especial. Diante disso, nos reportamos ao que diz Jesus (2008, p. 76) “a formação dos profissionais da educação se constitui em suporte à educação inclusiva e a formação continuada deve ter por base a realidade concreta onde se dão as aprendizagens”. A objetividade dos cursos ofertados, com vistas a atender a demanda dos profissionais que atuam no AEE, deve ser considerada na execução destas formações, pois isso é essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam no fazer pedagógico.

Quanto ao órgão responsável pela oferta e a carga horária dos cursos de formação continuada, os professores que atuam no CAEE-TGD apresentaram respostas diversificadas e que merecem considerações.

PROFESSOR	RESPOSTAS	
Gemili	Satisfatório	SME – Araucária (20h)
Cristina	Satisfatório	SME – Araucária (20h)
Ana Paula	Infelizmente a mantenedora oferece uma carga horária insuficiente para os professores, pois oferecem 24 horas anuais, sendo que os avanços de carreira são feitos a cada três anos com necessidade de carga horária de 160 horas	O órgão responsável não disponibilizou profissionais qualificados o suficiente para responder as expectativas dos profissionais. As formações, de outros professores, são realizadas por professores da rede, principalmente.
Fernanda	300 hs mais ou menos	MEC – foi boa a oferta.
Silvia	90 hs	Particular e MEC pela Universidade de Uberlândia.
Micheli	Satisfatório	SME e Particular.
Priscila	20 horas	SME.
Lidiane	50 horas	SME e particular.
Sandra	Carga horária diferenciada, cada um em torno de 24 horas.	SME e no Centro Conviver pago por mim.
Miriam	Satisfatório	SME

QUADRO 04 – EIXO 02: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
 FONTE: Organizado pela autora

Importante destacar que Gemili, Cristina, Micheli e Miriam ao fazer alusão como satisfatório à oferta de cursos não conseguem estabelecer exatidão ao indagado quanto à carga horária e também não fazem referência sobre algo que ficou marcado sobre os cursos que participaram. Remete-nos a pensar de acordo com Sant’Ana (2005), uma formação deficitária traz consequências sérias à educação e, conseqüentemente, aos princípios da educação inclusiva, pois a qualificação para atuar na educação inclusiva não se restringe apenas à participação em cursos ocasionais, como os relatados pelos sujeitos desta pesquisa.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim precisa envolver, necessariamente formação continuada, supervisão e avaliação que sejam realizadas de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, [...] precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. [...] o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sua sala de aula. (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Grosch e Silva relevam que a formação continuada não pode ser reduzida a

movimentos específicos, como palestras, conferencias, seminários, minicursos ou oficinas, que geralmente são oferecidas de forma descontextualizadas, frisam ainda que “tais praticas podem canalizar os recursos e vencer a obrigatoriedade dos investimentos sem, no entanto contribuir no desenvolvimento profissional docente [...]”. (GROSCH e SILVA, 2010, p.48).

Considerando o documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), que orienta sobre a formação de professores,

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com os padrões de ensino e aprendizagem da escola. (BRASIL, 2005, p. 28)

Dito isso, com base no que foi relatado pelos professores observa-se que cerca de 50% buscaram, com recursos próprios, o aprimoramento na formação para atuação no AEE. Há, também, discrepância na carga horária relatada o que pode implicar na qualidade da formação e, conseqüentemente, na atuação deste profissional. Outro fator que pode ser atribuído na busca por cursos de formação é o avanço na carreira profissional, que segundo Ana Paula, precisa ser considerado.

O relato acima contradiz a PNEE-PEI (2008) que preconiza orientação aos sistemas de ensino para garantir entre outras coisas a “[...]; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...]” (BRASIL, 2008, p.14).

Outro fator identificado é que quando os sujeitos da pesquisa buscaram, com recursos próprios, realização de cursos de formação continuada, a SME solicita que estes multipliquem o conhecimento adquirido com os demais profissionais, o que gera desconforto, sendo que em muitos momentos, não se sentem preparadas para essa função. Nesse sentido, os cursos ofertados pela SME precisam ser repensados, pois os alunos público alvo da Educação Especial já estão nas salas de aula, portanto não se pode depender desta prática, em que o professor busca, com recursos próprios, a formação continuada e ainda seja multiplicador de conhecimento aos seus colegas professores.

Através dos relatos dos sujeitos participantes (professores), constatou-se a

necessidade dos profissionais da SME buscarem um acompanhamento mais efetivo, pois, conforme afirmam Castro e Freitas (2008, p. 51), “O professor é agente formador de opiniões, disseminador de ideias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de escutar os professores passa a ser fundamental [...]”. Prieto reforça que “[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino” (2006, p. 59).

Mais especificamente sobre a atuação com alunos do CAEE-TGD, perguntamos: “Você recebeu formação continuada para subsidiar sua atuação como professor do Centro Educacional Especializado, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?” Obtivemos as seguintes respostas:

PROFESSOR	RESPOSTAS	
Gemili	Muito pouco pela SMED	Pouco
Cristina	Pouco pela Secretaria – fiz particular	Não respondeu
Ana Paula	Sim, poucas pelas mantenedoras, sendo que buscamos formações particulares fora do município	Carga horária insuficiente para os professores, pois oferecem 24 horas anuais, sendo que os avanços de carreira são feitos a cada três anos com necessidade de carga horária de 160 horas.
Fernanda	Sim. É uma exigência ter horas de curso na área para atuar no Centro. Com uma psiquiatra	4 meses
Silvia	Sim	Total de 180hs (todos os cursos)
Micheli	Pela SME muito pouco	Fraco -
Priscila	Sim. Para estar lá no Centro é preciso ter curso na área	24 horas
Lidiane	Sim	24 horas cada um
Sandra	Sim. Professores que tinham cursos faziam a formação	Não lembro.
Miriam	Pouca	Pouca.

QUADRO 05 – EIXO 02: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
 FONTE: Organizado pela autora

Partindo da resposta de Fernanda, que relata que para atuar no CAEE-TGD existe uma exigência prévia de que os profissionais necessitam de formação específica, a oferta de 12h de curso entre os anos de 2013 e 2014, citados anteriormente nas informações dadas pelas gestoras Karine e Fábria, podem traduzir a insatisfação evidenciada nas respostas dos professores. A especificidade no trabalho com o aluno da área de TGD prevê a necessidade não só de cursos, mas de um contínuo na formação do educador para que dê conta de lidar com os impasses do cotidiano.

Sabemos que uma professora ao tomar uma criança como seu aluno de fato, pode realizar um trabalho educativo que leve em conta suas idiossincrasias. [...] Daí a importância desse profissional para sustentar e fortalecer sua posição inicial de acolhimento e, aos poucos, ampliá-la, para possibilitar a colocação dessa criança como sujeito do seu processo de construção de conhecimento. (SAYÃO; LEÃO, 2000, p. 112)

Gemili, Cristina, Ana Paula, Micheli e Miriam retratam em suas respostas, a insuficiência de formação continuada ofertada pela SME e apontam que as ações da poderiam ser aperfeiçoadas e ampliadas, pois a maioria dos entrevistados não participou de uma formação em serviço que contemplasse as suas necessidades em relação ao trabalho com alunos na área do TGD. Após análises dos relatos dos sujeitos participantes deste estudo constatou-se que eles almejavam um trabalho mais direcionado às necessidades reais do CAEE-TGD. Priscila alega que para atuar no CAEE-TGD é preciso ter formação prévia, específica na área, mas esta é uma oferta eventual e não se caracteriza como formação continuada.

É frequente encontrar publicações que direcionam a formação dos professores para a informação. No entanto, entendemos como fundamental, para os TGD, articular conceitos com as situações cotidianas em cada realidade escolar e no vínculo (professor e aluno) para as questões relacionadas com a aprendizagem.

Segundo Kupfer (2000) o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace em complemento a sua prática pedagógica. Portanto, é necessária uma política de formação continuada para os profissionais da educação, com espaço de interlocução entre educadores e equipe da SME, na perspectiva de manter diálogos para que na troca de experiências possam-se articular novas formas de ensinar.

Constatou-se que os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa deste estudo constituem-se em fontes de informações relevantes para SME no sentido em que as principais necessidades quanto à formação continuada foram evidenciadas. Nesse sentido, as concepções desses professores poderiam contribuir com um planejamento de formação continuada que seja capaz de atender, não somente ao que diz respeito à Educação Especial, mas a toda Educação Básica isso porque as dificuldades apresentadas não são oriundas do processo de inclusão, mas problemas que dizem respeito à estrutura da formação continuada do professor.

[...] a escola é um organismo vivo – não é uma ilha de pureza sonhada pelo tecnoburocratas -, a rigidez e a inflexibilidade burocrata não impedem por

muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento e a legislação e a realidade. (GADOTTI, 2006, p.164;)

Posto que o vazio existente entre o ideal instituído pela PNEE-PEI (2008) e o real experimentado e vivido pelos sujeitos entrevistados na efetivação das políticas quanto à formação continuada foi o constatado. A formação continuada é espaço propiciador do trabalho intelectual dos professores, essencial ao aprimoramento das práticas de ensino.

4.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este item apresenta o Eixo 03 da entrevista com os professores e com os gestores. Os professores foram questionados, inicialmente, sobre “Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos que são o público alvo da educação especial no Brasil, a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?”

De forma ampla, pode-se afirmar que nas entrevistas com as professoras do AEE-TGD identificou-se a reafirmação do discurso, expresso pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, ainda que, apontem dificuldades na prática:

“Acredito que a inclusão não se resume em colocá-los na escola comum. A lei veio com força, mas o Brasil não estava preparado. Infelizmente não foi dado suporte e interlocução com a saúde. Nossos estudantes não tem acesso a uma série de atendimentos e ferramentas indispensáveis. Acredito que as crianças pequenas têm muito a ganhar com a inclusão. Estamos vendo isso na prática. Já os estudantes que foram inclusos com idade mais avançada ainda sofrem com a falta de aceitação e conhecimento por parte dos profissionais”. (Ana Paula, professora do CAEE-TGD).

“Sou favorável ao processo de inclusão. Tem casos que são complicados, quando há deficiência intelectual associada é difícil; percebe-se muitos alunos sem condições de acompanhar cognitivamente a série (ano) que está; às vezes penso porque ter escola especial no município se a coordenação diz que não terá outro encaminhamento que não seja a escola comum; então porque outra oferta se os alunos vão sem condições para o ensino comum.” (Lidiane, professora do CAEE/TGD).

“Acredito na inclusão com responsabilidade. É necessário fazer gradativo o processo, levando em conta o que o aluno é capaz, pode dar certo, necessário um trabalho anterior para a inclusão para que o aluno consiga se dar bem”. (Sandra, professora do CAEE/TGD).

[...] “O maior ganho que a educação especial teve; houve sempre políticas que segregavam os alunos; sempre houve trabalhos com a educação inclusiva, no entanto não de forma positiva; a política veio afirmar o processo de inclusão. A política veio para uma sustentação para o processo se efetivar de fato; melhorou o atendimento; definiu serviços; o dispositivo legal clarificou o público alvo; matrícula.” (Fábia - Gestor - Educação Especial da SME).

[...] “Um caminho sem volta; há que se pensar em ações na política para potencializar; há limites quanto há formação continuada; barreiras atitudinais e arquitetônicas; maior investimento nas tecnologias assistivas”. (Karine - Gestor/SME).

O discurso, a exemplo de Lidiane, apresenta indagações que nos fazem refletir em que medida os professores que estão atuando no AEE conseguiram incorporar os conceitos e a proposta de educação inclusiva para mudanças na prática pedagógica. Igualmente, não há como determinar em que nível condensa a credibilidade dos professores para com a gestão que está responsável pela efetivação do AEE.

Dimensões educacionais, sociais, culturais e políticas envolveram o período de surgimento do movimento de educação inclusiva, apontando para a necessidade de uma mudança efetiva na Educação Especial: tanto de concepção quanto de estrutura organizacional, visando desconstruir as práticas escolares de segregação e de inserção parcial que faziam com que a escola não atendesse todos os alunos. O direito à educação se impôs assegurando a inclusão de todas as crianças, sem exceções, nas salas de aula do ensino comum das redes regulares de ensino.

O que nos assegura dizer que a influência de cunho nacional/internacional está presente nas ações da política de educação especial de Araucária. Parece-nos oportuno afirmar que a intenção do discurso em defender a educação inclusiva, tal qual defende o MEC, cria um distanciamento das políticas do Estado do Paraná ao propor o processo inclusivo à todos os alunos. Como já mencionado no capítulo anterior, o Estado do Paraná agrega na sua política de Educação Especial estruturas de funcionamento, além da inclusão na sala de aula regular do ensino comum, como as classes especiais, instituições especializadas e ainda escolas na

modalidade da educação especial.

Efetivamente, a Educação Especial, por meio do AEE, ocupa um novo lugar e estabelece novas relações com o ensino comum. Não houve extinção desta modalidade de ensino, mas uma reconfiguração para acompanhar as prerrogativas da Educação Inclusiva PNEE-PEI (2008). Ao alegarem a importância do movimento da educação inclusiva ter surgido para corrigir equívocos advindos de práticas sociais discriminatórias, Jerusalinsky e Páez (2001), criticam que, ao abrir as portas da escola comum para todos, não foi pensado nos recursos docentes, técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos didático-pedagógicos às novas condições de inclusão, o que não significa, no entanto, que alunos com autismo ou psicose não possam se beneficiar da inclusão escolar.

O AEE, realizado no contraturno, vai se definindo a partir de novos olhares, de deslocamentos conceituais, incidindo na reorganização da Educação Especial no âmbito do ensino comum.

Aos professores foi perguntado: "Como você avalia o município de Araucária frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?" Lidiane, Sandra, Priscila e Ana Paula apresentaram respostas relevantes para este estudo:

"Atendem ao dispositivo da inclusão, há casos que não entendemos o porquê da inclusão. Tem muita oferta mas não clareza no papel de cada serviço e aí cada um faz o que acha que é o correto. Precisa melhorar, escrever sobre o que é para fazer em cada oferta. Capacitar, formar profissionais melhores". (Lidiane, professora CAEE-TGD).

"Boa estrutura de oferta. Demanda grande, a inclusão dá certo mas é um desafio. Processo lento. Araucária faz um investimento alto, tem a política do professor de apoio, o itinerante mas os profissionais da educação não tem bons olhos para a inclusão. Os próprios professores que são difíceis de aceitar". (Sandra, professora CAEE-TGD).

"Muito para se caminhar. Coisas para serem pensadas, tais como: formação continuada, capacitação aos professores do ensino comum, procedimentos à serem revisados, porque há alunos integrados, que ocupam um espaço na sala de aula, sem qualquer acesso ao currículo comum, não estão inclusos de acordo com o que propõem a legislação". (Priscila, professora CAEE-TGD).

"Acredito que a inclusão não se resume à escolarização. Ela vai muito além dos muros da escola. Nossos estudantes não tem acesso a uma série de

atendimentos e ferramentas indispensáveis”. (Ana Paula, professora CAEE-TGD).

Ainda que os textos das políticas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2008) e outros documentos que decorrem, tais como: as Diretrizes, Notas Técnicas, Decretos que constituem o aporte legal e pedagógico, estejam há mais de duas décadas descrevendo o processo de inclusão, observa-se um desconhecimento desses textos políticos evidenciando nas respostas das professoras que acarreta uma avaliação frágil e descontextualizada entre a atuação do município e a concretização da PNEE-PEI (2008).

A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente do campo educacional em todo o mundo. Isto fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de técnico profissional. (BUENO, 2008, p. 31)

Há um contrassenso nas respostas sobre a diversidade dos serviços de apoio, os investimentos para direcionar os alunos para o ensino comum, mas ao mesmo tempo, o relato do “despreparo” do professor para atender a demanda deste alunado, a carência de formação continuada, ausência de documentos orientadores da prática pedagógica dos serviços de atendimento especializado e até a dissociação da inclusão com a escolarização demonstram pouco conhecimento sobre o que já está descrito nos documentos oficiais.

Evidenciamos que nos princípios defendidos nos documentos já abordados no capítulo anterior, estão presentes as relações entre o macro e o micro, o global e o local, constituindo-se de um híbrido marcado por mesclas desses diferentes contextos, incluindo-se, nesse caso, o contexto da prática, na medida em que a participação desse contexto reforça o processo de negociação entre os mesmos e, conseqüentemente, permite a recontextualização dessas políticas (Ball, 2001). Ou seja, o fato de estarmos investigando o contexto da prática do CAEE-TGD não significa desconsiderar os outros dois contextos, mas entender que sentidos dessas práticas estão também nos demais contextos de forma hibridizada.

Quando questionadas: “Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos público alvo da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular?”,

Gemili disse que considera que não há possibilidade de incluir todos os alunos: “[...] Acho que não dá para incluir todos, os menores é mais fácil. (Gemili, professora CAEE-TGD)”. A considerar o que diz Jerusalinsky (2001) quando questionado sobre a segregação dos alunos psicóticos e autistas em uma determinada comunidade escolar, responde que “às vezes sim, às vezes não” (p. 88), pois vai depender do grau de extensão da constituição subjetiva de cada aluno.

Lidiane responde:

[...] “Tem casos que são complicados, quando há deficiência intelectual associada é difícil; percebe-se que muitos alunos sem condições de acompanhar cognitivamente a série (ano) que está; às vezes penso porque ter escola especial no município se a coordenação diz que não terá outro encaminhamento que não seja a escola comum; então porque outra oferta se os alunos vão sem condições para o ensino comum”. (Lidiane, professora CAEE-TGD).

Neste caso, quando a deficiência intelectual se apresenta como comorbidade dos alunos em questão, existem estudos que mostram que há peculiaridade quanto às dificuldades relacionadas à estruturação psíquica interferem nas situações do contexto social e cultural que conduzem a um empobrecimento cognitivo e que acarretam o surgimento de quadro de deficiência intelectual advindo das condições socioculturais do sujeito (RAMEY, YEATES & SHORT, 1994; CAMPBELL & RAMEY, 1994; MONTROYA, 1996).

A resposta de Miriam merece destaque: “[...] Processo árduo. Difícil. Sofrido.”, pois reconhecemos que o trabalho com alunos que apresentam autismo e psicose são bastante desafiadores. No entanto, o que os pesquisadores (MEIRA, 2001; FOLBERG e CHARCZUK, 2003) afirmam que os professores, quando se deparam com alunos diferentes, que apresentam sintomas de insuficiência diante dos processos de aprendizagem e de socialização, podem transformar o fazer pedagógico em fonte de extrema angústia para ambos.

Quando indagadas sobre o papel que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) exerceu na Política Municipal de Educação Especial, as entrevistadas responderam que no Município de Araucária a Educação Especial está atendendo ao dispositivo legal previsto na normativa federal.

Destaca-se a seguir alguns posicionamentos:

[...] “O papel de mostrar aos professores que todos são iguais em direitos, mas diferentes como sujeitos, apesar de ainda haver resistência por parte das escolas”. (Ana Paula, professora CAEE-TGD).

[...] “Direciona o trabalho pedagógico da Educação Especial no município”. (Gemili, professora CAEE-TGD).

[...] “No sentido da obrigatoriedade da lei para as mudanças. Uma linha geral para todos os municípios”. (Fernanda, professora CAEE-TGD).

[...] “No sentido da obrigatoriedade da lei para as mudanças. Uma linha geral para todos os municípios”. (Fernanda, professora CAEE-TGD).

[...] “Pontapé inicial, tinha que acontecer pela força da lei e agora está avassaladora”. (Sandra, professora CAEE-TGD).

Neste ponto, é possível observar que as respostas apresentam conteúdo de senso comum, sem aprofundamento, o que pode sinalizar pouco conhecimento dos textos que determinam a política para Educação Especial.

Utilizando o instrumento elaborado para os gestores, no quesito sobre a Política Nacional de Educação especial, perguntou-se à Karine sobre como está se efetivando a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na escola regular e solicitou-se a opinião da mesma perante a situação relatada. Obteve-se uma resposta favorável, quando ela diz que “[...] Há vários pontos positivos quanto à oferta dos apoios como SRMs e centros de atendimento e itinerância”; mas destaca que ainda “[...] há déficit no planejamento”, relatando que em decorrência disso, a inclusão não se consolidou, mantendo estruturas de segregação e integração (classe especial e escola especializada). Se por um lado, a Educação Especial brasileira foi organizada ao longo do século XX sobre uma rede paralela de instituições privadas onde as secretarias de educação nos municípios e estados terceirizaram o trabalho educacional, por outro lado, Garcia (2004), diz que “[...] tais instituições tiveram, desde sua criação, uma posição política bastante ativa, influenciando as propostas governamentais para o setor e chegando mesmo a ser identificadas pela população como públicas, uma vez que prestam atendimento gratuito” (p. 173).

Perguntou-se, ainda, para as gestoras sobre qual foi o (s) fator (es) que influenciou(aram) o atual desenho do AEE no município de Araucária e as respostas

foram:

[...] “A força da Política Nacional; ainda os fatores históricos do município, o respeito às demandas, a legislação da autonomia do ensino em Araucária”. (Karine, Gestor - SME).

“O processo histórico, com muitos anos na mesma configuração, a educação especial sempre foi um grupo mais fechado. Autonomia na gestão e os recursos que o município tinha na época”. (Fábia, SME).

As respostas de Karine e Fábia demonstram que a oferta do AEE decorre da influência e da produção do texto da PNEE-PEI (2008) que tem como compromisso associar uma nova concepção escolar e reorganização dos seus serviços. Considerando o que Farias (2006) afirma a mudança não acontece por imposição, sendo assim, a reforma não pode ser determinada pelos órgãos de instâncias superiores:

A mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente nem ocorre através da imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização (FARIAS, 2006, p. 44)

Encerrando o Eixo 03, a última questão foi “Qual é a oferta de AEE no município de Araucária?”. O quadro a seguir explicita a resposta:

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO													
CAEE – Centros de Atendimento especializado	VISUAL Baixa visão e Cegueira				SURDEZ Deficiência Auditiva e Surdo				TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO Autismo (TEA) e Transtorno de Conduta (TC)				
	Coordenador	Pedagogo	Professor	Alunos	Coordenador	Pedagogo	Professor	Alunos	Coordenador	Pedagogo	Professor	TEA	TC
	01	02	17	87	01	01	07	25	01	02	17	40	37
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E FÍSICA					ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO							
	SR	Professor		Alunos		SRM		Professor		Alunos			
	37	33 4 itinerantes		323		02		02		30			
AEE – Escola Especial Joelma Centros de Atendimento	TURMAS				PEDAGOGAS				ALUNOS				
	37				02				90				
Profissionais de Apoio					PROFESSORA				ALUNOS				
					68				149				

QUADRO 06 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2015.

FONTE: Organizado pela autora

Em relação à área do TGD (em conformidade com a PNEE-PEI, 2008) observou-se o atendimento a 40 alunos com espectro autista no CAEE-TGD do Município de Araucária. Quanto ao atendimento aos 37 alunos com transtornos de conduta, ressalta-se que este grupo não se configura como público alvo da modalidade da educação especial, sendo considerado este, um diferencial no atendimento prestado pelo município. De acordo com as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), o transtorno de conduta é caracterizado por

comportamento antissocial persistente, com violação de normas sociais ou direitos individuais, ocasionando limitações importantes do ponto de vista acadêmico e social. Os documentos normativos da educação especial, na atualidade, não apresentam inferência sobre estes alunos, no entanto eles estão presentes no contexto escolar e a sua condição comportamental é específica e exige o conhecimento e o compromisso de todos os envolvidos na aprendizagem deste alunado.

Na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2001, 2004, Lopes, 2003), necessariamente faz-se presente a relação entre os contextos de influência, de produção dos textos, da prática num ciclo contínuo de políticas, na medida em que há reinterpretações e transferência de sentidos de um contexto a outro, pois compactuamos de que as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994 citado por Lopes, 2003, p. 113).

Contudo há considerações que precisam ser destacadas a fim de se evitar uma compreensão linear/vertical do processo de inclusão, ou seja, a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação. Ao considerar, tal como Ball e seus colaboradores, o contexto da prática como fundamental na ideia do Ciclo de Políticas, queremos demarcar a ideia da complexidade das políticas públicas na qual nos referimos, pois em cada contexto e entre eles encontra-se um permanente processo de negociação implicando em resultados de acordos estabelecidos, embates decorrentes de posições diversas e garantia pela manutenção dessas posições nas definições políticas.

4.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

O Eixo 04 do roteiro de entrevista refere-se ao Centro Educacional Especializado na área de TGD no município de Araucária. Quando se perguntou

sobre qual é o perfil e número de alunos que frequentam o CAEE-TGD, os entrevistados responderam que são alunos com diagnóstico de Autismo (Transtorno do Espectro Autista/TEA) e também alunos com Transtorno de Conduta, (conforme Quadro 04: Atendimento Educacional Especializado do Município de Araucária – 2015), totalizando 87 em atendimento. As respostas obtidas evidenciam a política proposta pelo município, onde os alunos com esses quadros clínicos deverão ter atendimento no CAEE-TGD e não em sala de recursos multifuncional, conforme proposto pela PNEE-PEI 2008.

Em relação à pergunta: “Em sua opinião, como se deu a receptividade ao Centro Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, por parte do diretor, da equipe pedagógica, dos professores, da família e da comunidade externa?” Gemili, Cristina, Micheli, Sandra e Miriam consideraram a receptividade do diretor da escola e a equipe pedagógica, onde os alunos estão matriculados no ensino comum, como “boa”. No entanto, Ana Paula ressalta que “[...] alguns tem resistência por parte da inclusão”. Esta resposta ressalta que, em linhas gerais as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão dos alunos público alvo da educação especial e da obrigatoriedade da garantia de vaga no ensino comum. As equipes diretivas garantem o acesso à escolarização destes alunos, no entanto, na prática, apontam alguns impasses para permanência e a qualidade da aprendizagem, tais como o suporte necessário para sua efetivação. Não é incomum que estes alunos sejam referendados como “alunos de inclusão”, o que comprova a estigmatização da proposta de educação inclusiva.

Ao apresentarem opiniões acerca dos professores da sala de aula comum, Lidiane diz que estes “[...] às vezes são resistentes à inclusão; não aceitam a ideia e acham que os alunos deveriam permanecer na escola especial.” Voltamos à questão do tempo de efetivação da PNEE-PEI (2008), já inserida nos contextos escolares do País, incluindo o município de Araucária, onde ainda se encontram professores que resistem em reconhecer a possibilidade acesso do aluno público alvo da educação especial no contexto do ensino comum.

Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois principalmente numa sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar a escola pública brasileira numa escola mais justa e de qualidade; que atenda as diferenças culturais, físicas, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos. Sendo uma questão de valor, e um imperativo tanto moral quanto

legal, consideramos que o momento agora para pesquisa é de pesquisar como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade. (MENDES, 2006, p. 156)

Quanto às respostas sobre a receptividade das famílias e da comunidade externa, à frequência dos alunos ao CAEE-TGD, o apoio é unânime.

Um dado relevante para esta pesquisa foi obtido quando questionamos aos professores: “O que você destacaria como fatores determinantes para o atual desenho do Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária?”. Para as entrevistadas, os fatores que determinaram a atual configuração do AEE em Araucária são diversificados, evidenciando uma diferenciação da posição da gestora, mencionada no eixo anterior, conforme se observa nas respostas de Ana Paula e Fernanda:

“A importância de ter profissionais capacitados na área do transtorno do espectro autista e a dificuldade em atender várias especificidades dentro de uma sala de recursos multifuncional. Também as possibilidades de intervenção precoce desde que sejam oferecidas por profissionais qualificados”. (Ana Paula, professora CAEE-TGD).

“A dificuldade de um único profissional entender de todas as áreas; é muito complicado, é importante focar os estudos numa única área”. (Fernanda, professora CAEE-TGD).

Segundo as normativas, as salas de recursos multifuncionais foram criadas para apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar para o público alvo da educação especial. Mas, quando as entrevistadas se referem ao profissional qualificado para este atendimento, especialmente quando se trata da diversidade de alunos previstos na multifuncionalidade destas salas de recursos, a questão se volta também para os cursos de formação, que ainda mostram-se genéricos, com cargas horárias reduzidas para uma formação ampla em variadas áreas.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial. As atribuições do professor de AEE previstas no Documento Orientador Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, são:

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante; definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante; organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (p. 8)

A abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) revela que os discursos podem não se mostrar claros e coerentes, podendo externar contradições, senso que a política não é finalizada no discurso, mas na leitura da realidade.

No caso do AEE, a mudança não está relacionada apenas na estrutura, mas principalmente, no cotidiano das instituições. Não está contida, simplesmente, na discussão e na construção de novas ideias – contexto da influência, embora esse contexto possa ser considerado a primeira etapa da mudança. Seu principal alvo consiste em compreender como os profissionais envolvidos – contexto da prática – colocam em prática novas propostas e como podem se reconhecer parte do processo de mudança, compreendendo “o que” e “para que” se deve modificar.

O AEE da rede municipal de ensino de Araucária foi uma ação provida pelo conjunto de profissionais da Educação Especial da rede, de outras gestões, e que teve sua própria dinâmica de renovação, em primeira instância, da PNEE-PEI (2008), mas agregada a valores e crenças históricas do próprio município.

Sobre a existência de um sistema de avaliação os entrevistados responderam que adotam o Portfólio e o parecer descritivo, porque a avaliação é contínua.

Quando questionadas sobre a contribuição da participação dos alunos de TGD no CAEE, para a aprendizagem no ensino regular, todas as professoras entrevistadas, excluindo poucos pontos divergentes, explanaram a mesma afirmação, evidenciando interpretações comuns, responderam que consideram que é fundamental, pois as atividades diferenciadas e adaptadas contribuem para efetivação da aprendizagem e que há, também, uma significativa melhora nos comportamentos. A gestora Fábria diz que “Esse atendimento é eficaz porque não há faltas; o transporte escolar vai buscar em casa”.

O trabalho pedagógico, no CAEE-TGD, parte da concepção do diagnóstico

clínico dos estudantes (TEA), assim é desenvolvido o ensino estruturado com base no método TEACCH que tem por objetivo promover respostas eficazes de aprendizagem, que é caracterizada por uma adequação do ambiente, no sentido de reduzir as ansiedades e, desta forma, potencializar aprendizagens. É preciso considerar o esforço das professoras em assegurar as estratégias metodológicas como sendo imprescindíveis nesta área.

O método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handd capped Children* (TEACCH), criado em 1966, por Erick Shopler, consiste na estruturação do ambiente, a fim de promover e facilitar a aprendizagem. O método considera que as crianças autistas têm dificuldade de selecionar a atividade mais relevante dentro de um contexto e responder a essa demanda, desta forma, propõe que o ambiente seja estruturado e constante, com recursos visuais nos quais há o apoio para identificar qual atividade daquele momento (MESIBOV et al, 2004).

Há crianças que aprendem muito bem o que mostra que o problema não está na aprendizagem e, sim, nas relações que se estabelecem, ou seja, no convívio com os outros. O que os métodos, como o TEACCH propõem é colocar a ênfase na conduta manifesta e não na estrutura psíquica que se organiza e orienta a subjetividade da criança. Sabe-se que a conduta pode ser modificada através do condicionamento sem qualquer consequência no modo como uma criança significa e interpreta o mundo a sua volta. (KUPFER, 1989; JERUSALINSKY, 2000). Podemos dizer que o pressuposto de trabalho do método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handd capped Children*) é do paradigma condutista, baseado em condicionamento, ou seja, a modificação da conduta a partir da adaptação do ambiente. A esse respeito, Filidoro (1997) faz um importante questionamento, considerando que "não podemos pensar essas aquisições como aprendizagens. São condicionamentos que não têm onde se encarnar como sistemas de significações" (p. 33).

Ao término da entrevista foi aberta a possibilidade para que as entrevistadas pudessem falar algo mais, que julgassem importante para esta pesquisa. Das colocações destacamos o que disseram Ana Paula e Silvia, com relação a importância de outros atendimentos a este grupo de alunos: "[...] Seriam necessários outros atendimentos como Terapia Ocupacional. (Ana Paula)". Silvia apontou para o fato de realizar cursos particulares e, posteriormente, ser convidada a multiplicar

esse conhecimento junto à seus colegas de trabalho.

“É importante ressaltar o atendimento do Centro na especificidade do aluno. Precisa investimento em capacitação. Sobrecarrega os professores que pagam cursos para serem os multiplicadores para os demais. Às vezes a gente questiona o trabalho do Centro; que deveria ter outros atendimentos falta formação continuada”. (Silvia, professora CAEE-TGD).

Perguntou-se à gestora Fábria “Qual é o retorno das escolas sobre o processo de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial?” e a resposta foi que não há retorno das escolas, a não ser nos momentos que se reúnem para estudo de um caso específico. Consequentemente, quando questionadas sobre a forma como as escolas repassam as informações dos pontos favoráveis e desafios sobre a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, a resposta da gestora foi a mesma, ou seja, que só ocorrem em situações de estudo de caso específico.

Para a gestora Karine, a pergunta feita no Eixo 04 foi “Como estava organizada a oferta de serviços da Educação Especial na rede municipal quando você assumiu seu cargo?”. A resposta foi que se constitui na mesma estrutura de hoje e que as mudanças ocorridas foram: “[...] fecharam as classes especiais, e hoje só tem uma. A Escola Especial Joelma que têm dupla função (escola e AEE) [...]”, frisando que a referida escola se transforme apenas em AEE, considerando a ampliação dos serviços com a autorização das SRMS.

Outra questão destinada à gestora Karine foi “Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados na área da Educação Especial, que você destacaria, durante o período em que está no Departamento de Educação Especial no município de Araucária?”. Em resposta relatou sobre a reorganização da Educação Especial; formação continuada; articulação com as IES e salientou, como ponto fraco, a relação com o Estado que, segundo ela, “empobreceu”. Indagada sobre os elementos positivos da atual Política de Educação Especial no município de Araucária, Karine relata a criação de um fórum permanente de discussão da educação especial com os outros municípios que compõe os Núcleos Regionais de Educação das áreas Metropolitana Norte e Sul; a criação do conselho municipal com os três poderes: Executivo, Judiciário e Legislativo; a reaproximação com o Estado e o diálogo com as Instituições de Ensino Superior.

Dentre os impasses encontrados na efetivação da atual Política de Educação Especial do Município de Araucária, o maior deles diz respeito ao diálogo com as organizações privadas da Educação Especial; o desafio financeiro e, conseqüentemente, o pouco avanço no planejamento.

Finalizando os roteiros de entrevista desta pesquisa, no Eixo 5, Karine foi indagada sobre como se deu a receptividade do Atendimento Educacional Especializado, ao longo de sua gestão por parte do diretor, da equipe técnica e dos alunos. Sua resposta foi que, relativo ao diretor, “A partir da implantação, em 2010, houve maior compreensão em virtude das políticas nacionais.”; por parte da equipe técnica, disse que “há entendimento do que o aluno é da região e precisa ser atendido por direito.”; quanto aos alunos, versou que se mostraram “Apreensivos no primeiro momento, mas passado o impacto inicial e pela convivência, as coisas se transformaram”. Complementarmente, ao que foi disposto, disse que “em relação ao autismo ainda tem neutralidade, mas em relação ao Transtorno de Conduta não. Há muita discriminação e o desejo é de exclusão [...]”. Karine encerra sua entrevista afirmando: “[...] Eu desejo que a inclusão se efetive”.

A perspectiva inclusiva vai além do direito à educação e da efetivação do AEE. Implica, necessariamente, em um movimento que busca mudanças no pensamento, nas políticas e leis do sistema educacional – contexto da influência e da produção do texto - e, principalmente, na reorganização do trabalho pedagógico – contexto da prática – que passam a adotar práticas inclusivas que podem garantir o acesso, a permanência e a continuidade nos estudos de todos os alunos por meio de uma nova maneira de pensar e de fazer a educação escolar, no entanto não podem garantir a participação com qualidade do aluno da modalidade de educação especial.

Após a conclusão das análises parciais, a partir de cada eixo do roteiro de entrevista, a seguir algumas análises gerais.

O elemento mais citado como fator de influência para a atual configuração do AEE no município de Araucária foi a PNEE-PEI (2008). Na visão dos sujeitos entrevistados há uma relação direta estabelecida entre o órgão central, no caso o MEC, com o município de Araucária. Evidenciamos essa relação quando há uma defesa da proposta da educação inclusiva, tal qual proposta pelo MEC, ficando cada vez mais evidente o distanciamento com as políticas emanadas da SEED/PR. Como

já visto no capítulo anterior o Estado do Paraná mantém para os alunos público alvo da educação especial, além da sala de aula regular no ensino comum, estruturas de funcionamento herdadas do sistema de segregação e integração e ainda instituições especializadas, diferentemente do proposto pelo governo federal. Outro fator de distanciamento nas políticas do Estado para o município é que os alunos da área de TGD não frequentem a SRM e, sim o CAEE-TGD. Com base nesses elementos entende-se que a efetivação do AEE, em Araucária, permite identificar inquietudes, contradições, dicotomias e conflitos. Os autores (BALL; BOWE, 1992) que dialogam nesta pesquisa compartilham do entendimento de que as políticas são pensadas para um contexto idealizado. Na maioria das vezes são empréstimos de tendências daquele tempo, influencias internacionais, disputas de vários grupos de interesses que resultam de frágeis consensos. A diversidade de cada contexto é ignorada, em diversas situações, impondo limites no processo de efetivação das políticas públicas. Em consequência, temos multiplicidade interpretativa que resulta em diferentes ações no contexto da prática.

Entende-se que o município de Araucária, apesar da busca pela harmonia com a política nacional, as dificuldades evidenciadas pelos professores do CAEE-TGD, no contexto da prática, sinalizam os impedimentos do município de cumprir com a contrapartida prevista, no regime de colaboração com a União, principalmente em relação a falta de ampliação infraestrutura física e pedagógica, tais como formação continuada e provimento de um local adequado para o CAEE-TGD.

O plano inicial deste estudo era realizar a observação do CAEE-TGD, que funcionava em uma casa alugada, mas um acidente que resultou na queda de um muro ocasionou a interdição do local para a continuidade do trabalho pedagógico. A locação de outro imóvel demorou alguns meses e neste ínterim os alunos ficaram sem atendimento e os professores foram alocados no Complexo Pedagógico Lucy Moreira Machado, local vinculado a SME de Araucária.

Quanto ao local onde os professores foram alocados provisoriamente, notou-se que havia um “desconforto” em permanecer tanto tempo nesta condição, ou seja, sem um local definitivo para continuidade do atendimento aos alunos. Em contrapartida, os limites evidenciados propiciou a busca de alternativas nascidas no complexo movimento do cotidiano profissional. Os achados da pesquisa mostram que as possibilidades concretas materiais e institucionais limitam algumas ações, no

entanto, a busca de estratégias pessoais para superá-las mostram que as fronteiras que delimitam o campo de atuação de professor do CAEE-TGD são permeáveis diferenciando-se em cada contexto.

Mesmo, que na política macro haja uma valorização da SRM o protagonismo na área do TGD é assumido pelos professores do CAEE-TGD tendo em vista a complexidade do público atendido. Ainda que de forma inconsistente, além do atendimento aos alunos, há ações visando a articulação com o ensino comum. Dessa forma, o CAEE-TGD, por meio de seus protagonistas, precisa, necessariamente, assumir a responsabilidade de orientação das escolas, onde seus alunos estão matriculados, passando do mero discurso para a práxis necessária.

Outrossim, os poucos documentos orientadores para o atendimento educacional especializado, emitidos pela SME, não dão conta de detalhar as especificidades e atribuições dos serviços disponíveis na rede de ensino, queixa verbalizada pelos professores durante a pesquisa.

A Instrução nº 10/2013 – SME/Araucária é um dos poucos documentos que orienta aos critérios e procedimentos para a solicitação de Profissional de Apoio, ou seja, não é um professor da Educação Especial, para atuar com crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial, excluindo tradutor intérprete de Libras por ter uma regulamentação própria, matriculados nas Unidades Educacionais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR. Destacamos que a ausência da especificidade na formação deste profissional compromete a qualidade no atendimento educacional, sendo que no item 1.1 da referida instrução ao abordar o conceito deste profissional de apoio orienta qual é a função

“[...] oferecendo auxílio necessário aos cuidados pessoais, alimentação, higiene e locomoção as crianças e aos estudantes inclusos que assim requeiram e ou favorecendo a escolarização formal por meio de apoio as adequações metodológicas, recursos pedagógicos e acessíveis de flexibilização curricular, considerando o tempo, espaço, os materiais, as interações e as estratégias orientadas pelo AEE”. (Araucária, professora CAEE-TGD).

O texto acima faz referencia de que o profissional de apoio necessariamente não é um professor tampouco especialista na educação especial.

Parece acertado evidenciar a urgência na escrita da proposta pedagógica do

CAEE-TGD, sendo que em determinados casos, o AEE, que deveria pedagógico, direcionado para a aprendizagem escolar, evidencia pontos de conexão com o atendimento clínico, marcada fortemente pelo uso de um método de comunicação alternativa clínico e com o atendimento de alunos com transtorno de conduta. Entende-se que a elaboração da proposta pedagógica do CAEE-TGD evidenciará a constituição deste espaço como atendimento pedagógico, voltado aos alunos da área de TGD.

Por fim, convém destacar que todo o movimento do município de Araucária demonstra indícios na busca pelo fortalecimento de uma política educacional que objetiva, na afirmação de suas metas e na efetivação do AEE, a alegação de uma política fundamentada nos princípios e diretrizes de uma educação inclusiva. Emergiu assim a percepção de que houve a intenção de manter-se alinhado às diretrizes estabelecidas pelas políticas de educação especial em âmbito nacional, ainda que não busque direcionar suas ações com base nas inquietações e questões caracterizadas pelos sujeitos da pesquisa. Nesse aspecto, o município produziu diretrizes para a educação especial na tentativa de responder aos direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi estruturada para responder, principalmente, à seguinte questão: como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, vem sendo efetivada na rede municipal de Araucária – PR? Assim, buscou-se identificar e analisar, pelos contextos da influência e da produção do texto, como a política tem sido interpretada e traduzida pelos sujeitos, no contexto da prática.

Tradicionalmente a Educação Especial se organizou como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando ideias diferenciadas, com relação aos alunos público alvo da educação especial, que conduziu a organizações, tais como: instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

O AEE foi determinado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definindo, entre outras medidas de apoio à inclusão, o atendimento especializado como complementar ou suplementar à escolarização.

O desfecho da pesquisa revelou que o AEE é condição necessária para a efetivação do direito à educação dos alunos da Educação Especial, no entanto não é condição única capaz de provocar mudanças das barreiras atitudinais nas posturas dos profissionais e nas escolas do ensino comum na dimensão da legislação federal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para reforçar tal informação pode-se atribuir como um dos fatores, que parece dificultar as mudanças nas práticas escolares, o fato de que o AEE não é independente do contexto da influência que, em muitos momentos, enfatizam práticas ultrapassadas de pensar a escola, bem como, do contexto da produção do texto da macropolítica educacional que permanece promulgando documentos legais que são incoerentes, muitas vezes, com os princípios da perspectiva inclusiva, confundindo as mudanças escolares.

A análise do contexto da prática envolveu a pesquisa com professoras do CAEE-TGD, a gestora da Educação Especial e a coordenadora da Educação Especial, da rede municipal de ensino de Araucária. A seguir, sistematizam-se as principais reflexões, entendendo-se que seria importante retomar os objetivos desta pesquisa, a fim de clarificar, de forma coesa, como eles foram respondidos e que análises se realizaram.

Assim, o objetivo foi analisar, a partir do contexto das políticas nacional e local, como vem sendo instituído o AEE na área do TGD no município de Araucária, relacionando ao contexto da influência e, quanto ao contexto da produção do texto contextualizar o cenário da Educação Especial no município de Araucária. Estes dois objetivos foram abordados nos capítulos três e quatro, que apresentaram a análise da política de Educação Especial e a produção do conhecimento tendo como foco principal, para este estudo, a área do TGD. Articulando as instâncias educacionais macro e micro, embora essa pesquisa tenha investigado um recorte do atendimento educacional especializado, abordou-se conteúdo referente à política nacional, procurando analisar os fatores que influenciaram no contexto da prática, a efetivação do AEE na área do TGD e as relações entre o contexto da produção de textos e da influência na organização e prática do AEE na área do TGD, no município de Araucária/PR. Obviamente, essa articulação acontece limitada às dimensões desse estudo.

Pesquisaram-se, também, as influências em âmbito local observando identificações com o âmbito nacional e foi possível averiguar a experiência da própria rede municipal de ensino, nas gestões anteriores, cujo processo histórico influenciou o atual cenário do AEE, sendo sua efetivação consolidada enquanto estrutura organizacional, mas impondo alguns desafios para a gestão da educação especial. Ainda, percebeu-se uma identificação com a política nacional e, em função disso, inferiu-se que há influência significativa na política do AEE na rede de ensino de Araucária. Os desafios para a gestão atual envolvem avanços como: a interlocução com o poder judiciário, com as universidades, com as organizações privadas (APAE) para que haja compreensão da política da Educação Especial e também uma reaproximação dos diálogos com o Estado.

Em relação ao contexto da produção de textos, concluiu-se, com base na pesquisa, que embora tenham sucedidos inúmeros cursos de formação, ao longo desses anos, grupos de estudos para discussão de casos voltados para o processo

de educação inclusiva, o discurso da coletividade que se faz presente não apresenta evidências dessa dinâmica e também não valoriza o caminho percorrido no avanço da quebra de barreiras atitudinais. O texto da proposta das Diretrizes Municipais de Educação do Município de Araucária (2012), especificamente no capítulo cinco que trata da Educação Especial, traz no seu bojo um tom normativo, sem apresentar a história da construção do documento, o que nos leva a concluir que a concepção do documento não primou por processo de construção coletiva, pois não retrata a participação dos profissionais da rede municipal nesse contexto. Desta forma, com base nas análises realizadas nesses dois contextos, entende-se que a SME opera, efetivação do AEE, focalizando questões de organização e funcionamento, mas demonstra preocupação em vincular com a identidade cultural do município.

Quanto aos objetivos conferidos ao contexto da prática, um deles foi analisar os fatores que tem influenciado a efetivação do AEE na área do TGD, sendo que as análises realizadas, com base nas entrevistas com os professores do CAEE-TGD evidenciaram que, desde sua proposição, aconteceu uma identificação dos entrevistados com a proposta. Os dados obtidos denotam que os profissionais aprimoraram-se teoricamente e nos aspectos pedagógicos para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos da área de TGD, ao mesmo tempo em que esse espaço passou a ser um meio de proporcionar formação continuada aos demais profissionais da rede municipal de ensino. Pode-se afirmar que o CAEE-TGD do município de Araucária é um espaço de “discussão”, porque está em movimento, existindo uma interlocução de interesses, valores, práticas e interpretações quanto ao atendimento ao referido público. Algumas professoras acreditam que a SME não possibilita um diálogo, por não produzirem e homologarem documentos oficiais para o delineamento das ações neste serviço de atendimento especializado. Ou seja, elas acreditam na proposta do CAEE-TGD enquanto apoio complementar na escolarização dos alunos atendidos, porém há discordâncias das ações políticas da SME que conduzem para a inclusão total dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum. Diante disso, os entrevistados interpretam a política de educação especial do município de duas formas: primeiro como uma proposta de modificar sua prática e promover a inclusão democrática e, em segundo lugar, como um movimento, que está pautado em bases nacionais e que desestrutura as escolas e o trabalho docente. Para os entrevistados, essa dualidade de possibilidades é

dinâmica e, em muitos momentos, concomitantemente.

Sobre a identificação relações entre o contexto da produção de textos e da influência na organização prática do AEE na área do TGD, surgiram impasses na interlocução do CAEE-TGD e escolas do ensino comum. No CAEE-TGD prioriza-se o ensino estruturado (previsibilidade e organização do espaço) como forma de desenvolver a aprendizagem dos alunos. Os impasses apresentam quando as professoras realizam as mediações com o ensino comum e percebem a resistência dos profissionais deste ensino na aceitação do diferente ou, ainda, de qualquer elemento que faça enfrentamento as bases curriculares do sistema seriado, bases estas que já estão consolidadas e prevalecem no cotidiano das escolas. No discurso dos professores a PNEE-PEI (2008) não chegou à escola na proporção e na compreensão esperada, ainda que haja uma “política de inclusão”, julgam que a escola comum não se encontra qualificada e com finalidade.

Em contrapartida, perceberam-se reflexões acerca do currículo, de suas práticas e indagações sobre crenças. Esse posicionamento se evidencia no relato sobre as mudanças na atuação profissional dos entrevistados na compreensão de que a política de inclusão “não tem volta” e que, promove mudanças nas práticas curriculares. Pode-se concluir que os profissionais que trabalham no CAEE-TGD interpretam, reinterpretem e recriam a política de inclusão, especificamente aqui, na efetivação do AEE, pois estão ressignificando suas práticas. Ainda que haja intensa produção de sentidos em movimento no contexto da prática, nos limites de seus espaços, além das singularidades daquelas que respondem diretamente pelas mudanças, essas profissionais construíram uma “verdade absoluta” quanto à aprendizagem dos alunos, seguindo o ensino estruturado, evidenciando o papel fundamental do CAEE-TGD como condição necessária de apoio para a sustentação do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Destaca-se, novamente, a importância da contribuição do referencial teórico do ciclo de políticas para análise da produção das políticas educacionais e, em especial, quanto à PNEE-PEI (2008). Essa abordagem releva que o profissional no contexto da prática detém autoria sobre as políticas educacionais, visto que as interpreta, reinterpreta proporcionando a recontextualização (transposição do local produzido para outro local) na relação com outros discursos.

Com relação a esta pesquisa houve a transferência do discurso da política da SME para o CAEE-TGD, onde passou a ser recontextualizado no contato com os diferentes, ideias e posições dos profissionais, e que por sua vez chegou às escolas da rede municipal que recebem os alunos do CAEE-TGD, com diferentes interpretações no cotidiano escolar. Isso quer dizer que o contido no texto de uma política educacional pode ser transformado por conta dos conflitos determinados por interesses diversos. A recontextualização se constitui o espaço de diálogo entre as diversas ideologias, valores e interesses.

Finalmente, entende-se que o contexto da prática converteu-se numa instância produtora de políticas e não simplesmente reprodutora das políticas, tendo em vista essas transformações, reinterpretações e recontextualizações desencadeadas no cotidiano escolar (micropolítico) e podem voltar à SME (macropolítico), para ressignificar a proposta original. A opção pelo referencial teórico do ciclo de políticas foi extremamente positiva, pois o mesmo ajustou-se para a possibilidade de se ouvir as diversas interpretações de sentidos que ocorrem na produção e implementação da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Araucária.

O desfecho desta pesquisa se encerra aqui, no entanto, ainda é necessário completar um ciclo – ciclo este de dar retorno dessa pesquisa à SME e ao CAEE-TGD. Tem-se entendimento das limitações dessa pesquisa e acredita-se que alguns acessos poderão ser construídos a mencionar: o trabalho com os contextos dos resultados (efeitos) e de estratégia política; o aprofundamento dos contextos da influência e de produção de textos; a ampliação de análises no contexto da prática.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. Psicoses infantis. In: (Org.). **Manual de psicopatologia infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991. p. 240-267.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM –V: **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5 th ed. Arlington, 2013
- ARVIDSSON, T. et al. Autism in 3-6-year-old children in a suburb of Goteborg, **Autism**, Sweden, v.1, p. 163-173, 1997.
- ASHLEY-KOCH, et al. Genetic studies for autistic disorder and chromosome 7. **Genomics**, v. 61, p. 236-277, 1999.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM – IV: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ASSUMPÇÃO, F. B. Psicose: crítica dos conceitos. **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. v.1, nº2, p.13-18, 1993.
- BAIARD, G. et al. A screening instrument fou autism at 18 months of age: a 6-year follow-up study, **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v.39, nº6, p. 694-702, 2000.
- BAILEY, A. et al. Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. **Psychol Med**. Bethesda MD, v. 25, p.63-77, 1995.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “ implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n.2, p.97-115, 1992.
- BALL, S. J. Big policies/small world: anintroduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.
- _____, Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p.03-23, 2002.
- _____, **The policy cycle/policy analysis**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.ustream.tv/recorded/25224493>. Acesso em 9/07/2014.

BALL, S. MAINARDES (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, C. R. Rev. **Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista brasileira de Educação Especial [online]. Marília, v.17, p.59-76, mai. / ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext. Acesso em: 24.abril.2014.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BLEULER, E. **Dementia praecox or the Group of schizophrenias**. New York. International University Press, 1919.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/CENESP, 1974.

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

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva – Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 29 de agosto de 2006. Brasília: 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº. 8.069/1990**. Brasília: 1990.

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. MEC. INEP. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas**. Brasília, 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução nº02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

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 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. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**/Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8368, de 02 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Nota Técnica nº 09, de 09 de abril de 2010**. Orientações para organização dos Centros de Atendimento especializado.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em

Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

BRASIL. **Nota Técnica nº15, de 03 de março de 2015.** Dispõe sobre a Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014.

BRASIL. **Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015.** Dispõe orientações aos sistemas de ensino visando o cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.

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.

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).

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G.S.; MENDES, G. M. Lunardi; SANTOS, R. A. (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marim; Brasília: Capes, 2008. P.43-63.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, S. F. de; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 49-75.

CEREZUELA,C.; SILVA,M.A.M; MORI, N.N.R. Os atendimentos educacionais especializados para alunos com transtornos globais do desenvolvimento no Paraná. In: **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais.** Maringá: 2014, p.141-157.

CHARDAVOIGNE A. Autisme: décodage en progress. **Science et Vie.** France, v.1, p. 71-75, 2003.

D'ANTINO, M.E.F. Interdisciplinaridade e transtornos globais do desenvolvimento: uma perspectiva de análise. **Caderno de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento.** São Paulo, 2008, v.8, nº1, p.55-69, 2008.

FARIAS, Maria Isabel Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Líber Livro, 2006.

FERRARI, P. **Autismo Infantil – o que é e como tratar.** São Paulo: Paulinas, 2012.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2007.

- FILIDORO, N.S. **O gravador que só gravava o que lhe dava vontade**. Estilos da Clínica. **Revista sobre a Infância com problemas**. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida, IPUSC. São Paulo, v.2, p. 120-138, 1997.
- FOLBERG, M. N. CHARCZUK, M.S.B. **Crianças psicóticas e autistas – a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- FLEITH, V. **Aspectos concernentes às origens do psiquismo na estruturação das crianças autistas e psicóticas**: contribuições ao contexto da educação inclusiva. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: Aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: 2014, p.62-92.
- FREITAS, S. **Tendências Contemporâneas de inclusão**. 1 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. V.1. 200p.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- 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.
- GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal Child Psychiat**. Hoboken, v.31, nº1, p.99-119, 1990.
- GRIBOSKI, C. Opinião. **Inclusão**: revista de educação especial, Brasília, v.4, n.1, p.57, jan-jun. 2008.
- GROSCH, M. S.; SILVA, N. M. A. **Políticas de formação continuada de professores: (Des) Caminhos na constituição da autonomia docente** . In: SILVA, N.RAUCH, R.N. Formação de professores: Políticas, gestão e práticas. Blumenau: Edifurb, 2010.
- HERTZ-PICCIOTTO, I.; DELWICHE, L. The rise in autism and the role of age at diagnosis. **Epidemiology**, v. 20, nº 1, p. 84-90, 2009.
- JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: **Psicanálise e desenvolvimento infantil – um enfoque transdisciplinar**. Artes e Ofícios: Porto Alegre, 2000, p. 126-154.
- JERUSALINSKY, A. CANIZA DE PÁEZ, S.M. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: **Escritos da**

criança. nº06, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P.I. (Org). **Temas em Educação Especial: conhecimento para fundamentar a prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008, v.1, p.75-82.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: 2014, p.20-33.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervous Child**, New York, v.2, p.217-250, 1943.

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.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral**. Associação Brasileira de Psiquiatria. 2007.

KOGAN, M. D. et al. Prevalence of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US, 2007. **Pediatrics**, v. 124, nº5, p.1395-1403, 2009.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

KUPFER, M. C.; VOLTOLINI, R. Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In: LERNER, R.; KUPFER, M.C. (Org). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: FAPESP-Escuta, 2008. p.93-107.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LIMA, A. M. O olhar sobre a criança. **Revista Symposium Ciências, Humanidades e Letras**. ano 4, nº4, nº especial, dez. 2000.

LOPES, A. C.. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev.**

Bras. Educ. [online]. 2004, n. 26, p. 109-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso>.

LOPES, A. C. MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN BALL, S. MAINARDES (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. **Social psychiatry**, v.1, nº 3, p. 124-135, 1966.

MACHADO, R. **O atendimento especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de Florianópolis/SC**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Porto Alegre, 2013.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. ALFERES, M. A. **Sociologia das Políticas Educacionais: Contribuições de Roger Dale**. Atos de Pesquisa em Educação. ISSN 1809-0354. Curitiba, v.9.n.2, p.392-416, mai/ago.2014.

MAINARDES, J. MARCONDES, M.I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan/abr.2009.

MESIBOV, G. B. et. al. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York, NY: Springer, 2004.

MCCLELLAN, J. M. Early-onset schizophrenia. In: SADOCK, B.J.; SADOCK, V. A. (Ed). **Comprehensive textbook of psychiatry**. 7.ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins; 2000. P. 2782-2789.

MCKENNA, K.; GORDON, C.T. RAPOPORT, J.L. CHILDHOOD: onset schizophrenia: timely neurobiological research. **JournalAm Acad Child Adolesc Psychiatry**. v.33, p.771-781, 1994.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set.\dez. 2006.

MENDES, E.G. **A pesquisa sobre inclusão escolar Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, R. VICTOR, S.L. Pesquisa Educação Especial – mapeando produções. Vitória: Editora, 2005.

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.

MERCADANTE, M.T. SCAHILL, L. **Psicofarmacologia da Criança**. São Paulo: Memnon, 2005.

MERCADANTE, M.T. et.al. Saccadic movements using eye-tracking technology in individuals with autism spectrum disorders: pilot study. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** São Paulo, v.64, n°3a, p.559-562, 2006.

MERCADANTE, M.T. ROSARIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MOURÃO, R. P. **Desenvolvimento, industrialização e ordenamento político**: uma discussão sobre os Estados em Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek – dois Estados, uma “Ordem”. Revista História em curso. Belo Horizonte, v.2, n.2 p.41-58. 1ºsem. 2012.

OLIVEIRA, I. A. **Política de Educação Inclusiva nas Escolas: trajetória de conflitos**. In: JESUS, D. M. et al. (Org). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 32-40.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID – 10. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento**. Porto Alegre: Edusp, 1993.

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

PARANÁ. **Educação Especial e Inclusão Educacional** – oito anos de gestão 2003-2010. Curitiba: 2010.

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.

PARANÁ. Diretrizes Municipais. Araucária, 2010.

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.

RAMEY, C.I., YEATES, K. O. & SHORT, E.J. The plasticity of intellectual development: Insights from early intervention. *Child Development*, v.55, p. 1913-1925, 1984.

RICE, C. Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Morbidity and Mortality Weekly*

Report. Surveillance Summaries. **Centers for Disease Control and Prevention**, v. 58, nº 10, 2009.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SADOCK, V.A. **Comprehensive textbook of psychiatry**. 7 ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2000. p.677-689.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.* 2005, vol. 10, n. 2, p. 227-234.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAYÃO, Y; LEÃO, S. Negócio fechado: Mateus vai à escola. In M. C. Kupfer. (Org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais no desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, p.427-446, jul/dez. 2005.

SILVA, F. C. T. **Espaços, Tempos e Professores das Salas de Recursos e das Salas Comuns: expressões de cultura escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

TALEBIZADEH, Z. et.al. No association between HOXA1 and HOXB1 genes and autistic spectrum disorders (ASD). **Journal Med Genet**. London, p.39-70, 2002.

TEIXEIRA, G. **Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006.

TENGAN, S. K.; MAIA, A. K. Psicoses funcionais na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria**. v. 80, nº 2, 2004.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, C. K; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento: o conhecimento em perspectiva. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39,p.665-685, jul/set. 2014.

WING, L. **Asperger's syndrome Medicine**. v.11, p. 115-129, 1981.

ZAMPIROLI, W. C.: SOUZA, V. M. P. Autismo infantil: uma breve discussão sobre a clínica e tratamento. **Pediatria Moderna**. São Paulo, v. 48, nº4, p. 126-130, 2012.

ZUQUI, F.S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013. 231f.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO/PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO.....	135
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	144
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	149
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA	155

APÊNDICE A – QUADRO/PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO.

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Autismo	KLIN, A.M.I	Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.	2007	Artigo	O texto foca o histórico, a nosologia e as características clínicas e associadas dos dois transtornos invasivos mais conhecidos autismo e síndrome de Asperger.	Transtornos mais comum afetando 1 em cada 200 indivíduos. Com maior carga genética entre os transtornos do desenvolvimento, com risco de recorrência entre familiares da ordem 2 a 5%.	Esses processos podem elevar à emergência de fenótipos altamente heterogêneos associados ao autismo.
Autismo e psicose infantil.	VASQUES. C.K.	A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura.	2009	Artigo	O texto aborda a escolarização de crianças e adolescentes com graves problemas de desenvolvimento ou constituindo uma estruturação atípica, seja ela o autismo ou a psicose.	Como metáfora do trabalho interpretativo, apresenta-se a imagem de uma biblioteca que se constrói, oferece, escreve e inscreve a partir do encontro entre texto e leitor. Colocar a biblioteca como espaço dessa argumentação implica tomar como centro de discussão a linguagem e a leitura	Como não há um percurso pré-estabelecido, garantido pelo diagnóstico, para o processo de escolarização, o professor, a escola e os terapeutas envolvidos responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno.
Ciclo de políticas	BORBOREM A C.D.L.	Políticas de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói.	2008	Dissertação	Estudo da proposta curricular de ciclos na rede municipal de Niterói.		

continua

continuação

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Atendimento Educacional Especializado.	BRIDI, F. R.S.	Atendimento Educacional Especializado.	2009	Artigo	O artigo tece uma discussão sobre quem são os alunos, em situação de inclusão, encaminhados para o atendimento educacional especializado frente à nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como as orientações deste documento vêm produzindo efeitos nos contextos educacionais e nas redes de ensino.	Levantamento dos documentos norteadores das esferas federal e municipais. O documento apresenta como as modificações, diante da política, vão ocorrendo no município de Santa Maria, para implementação e funcionamento do AEE.	No que tange a implementação de serviços, ainda neste ano, serão implementadas mais 16 salas multifuncionais para o AEE. Desta forma, a Rede Municipal de Santa Maria fechará o ano com 20 salas multifuncionais e 13 professores com formação específica para este atendimento.
<i>Psicosis infantil y autismo.</i>	<i>BELEGA. G.</i>	<i>Las psicosis infantiles: del "autismo" a la psicotización</i>	<i>2009</i>	<i>Artículo</i>	<i>Se trata de un arduo y detallado trabajo de investigación sobre el autismo en el que G.Belaga describe de qué manera la psiquiatría abordó esta difícil problemática, para luego tomar los trabajos que Melanie Klein llevara a cabo desde su clínica de la psicosis, finalizando con el modo en que Lacan retoma e inventa nuevos conceptos para la dirección de la cura de la psicosis.</i>	<i>Revisión de la literatura a partir del estudio de Leo Kanner y Melanie Klein.</i>	<i>De esta manera, al final del trabajo, el autor trae un ejemplo clínico en el que va a ubicar "en el estudio de cada secuencia de este caso la posibilidad de un programa de investigación para las psicosis infantiles.</i>

continua

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
<i>Trastornos en el desarrollo.</i>	<i>FILIDORO. N. S.</i>	<i>El lugar de los aprendizajes en los niños con problemas graves en la constitución subjetiva.</i>	<i>2010</i>	<i>Artículo</i>	<i>Les propongo, entonces, partir de situaciones reales, de niños reales, de docentes reales para tratar de extraer de allí algún conocimiento que oriente nuestra intervención. No se trata de mostrar modelos ideales de intervención a ser repetidos sino de un intento de transmisión de experiencias que nos pueden ayudar a reflexionar sobre la práctica que realizamos dentro del salón de clases, en el gabinete escolar o en el consultorio.</i>	<i>Estudio de la atención de niños y adolescentes en Lydía Coriat, en Buenos Aires - Argentina.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <i>1. La escuela tiene un lugar fundamental, como institución, en la constitución psíquica del niño. Este lugar de la escuela se torna crucial cuando el niño en cuestión presenta problemas graves en el desarrollo.</i> <i>2. Algunas escuelas no están en condiciones de recibir niños que están psicóticos. Algunos de los niños que están psicóticos requieren de instituciones y docentes que puedan enseñarles en "la lengua extranjera" (a) que ellos hablan.</i> <i>3. La intervención docente tiene efectos terapéuticos.</i> <i>4. La inclusión de niños que están psicóticos en la escuela común puede producir enormes beneficios para el niño en cuestión a condición de que la integración forme parte de un proyecto institucional. No hay inclusión que se produzca como efecto de "la voluntad" individual de un docente.</i> <i>5. Las adecuaciones curriculares son un valiosísimo instrumento para el docente tanto como para todos sus alumnos.</i>

continua

continuação

DESCRIPTOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Educação inclusiva.	LAZZERI, C.	Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.	2010	Dissertação	Investigar como está organizado o sistema da rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS para os alunos com autismo e psicose.	Mapeamento dos alunos com autismo e psicose matriculados no sistema municipal de ensino de Santa Maria. Pesquisa qualitativa que fez uso de entrevista, questionários e diário de campo como instrumentos de coleta de dados.	As políticas de educação não se encerra no documento oficial, as repercussões que se originam delas é que dão vida às orientações políticas, é necessário levar em conta cada realidade, cada sujeito envolvido no processo, principalmente no que diz respeito aos alunos com autismo ou psicose.
Inclusão Escolar.	ARANTES, F. F.	De quem – ou do quê – depende o sucesso da inclusão escolar?	2010	Artigo	Visa discutir a avaliação e êxito educacional das crianças incluídas em escolas regulares, discutindo a experiência da inclusão de uma criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento.	O artigo trabalho é um convite àqueles que estão, direta ou indiretamente, responsabilizados pela inclusão escolar a refletirem sobre a prática educacional cotidiana.	É possível avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades, apesar de uma ideia boa e atual, não fecha sentido em si mesma.
Política Educacional.	KASSAR, M. C. M.	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de um a política nacional.	2011	Artigo	Analisar os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal.	Levantamento da história a respeito das diretrizes educacionais da educação especial e estudo de um caso em uma escola pública municipal.	Ressalta-se os impasses estabelecidos pelas escolhas do Governo federal para a atual política educacional.

continua

continuação

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Transtornos Globais do Desenvolvimento.	OLIVEIRA, A. L.	Formação de professores na educação básica para atuar com educandos com transtornos globais do desenvolvimento (tgd) no processo de educação inclusiva.	2011	Monografia	Investigar como as universidades estão formando seus graduandos de licenciatura e pedagogia que atuam ou que irão atuar com crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede pública da educação básica.	O estudo foi conduzido pela concepção qualitativa de pesquisa, envolvendo busca de dados empíricos.	Os resultados indicaram que as instituições formadoras de professores ainda precisam rever os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia voltados para a formação de professores que trabalham na educação especial com educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pois não há disciplinas específicas que englobem conteúdos diretamente ligados à área de TGD nos cursos de graduação, e quando há é optativa, ou obrigatória muito abrangente.
<i>Trastorno del desarrollo.</i>	<i>LEVIN, E.</i>	<i>Integrar o des-integrar: ¿dónde está la socialización?</i>	<i>2012</i>	<i>Artículo</i>	<i>Analizar la impresionante la cantidad de niños con problemas en el desarrollo y la estructuración subjetiva que están incluidos en la escolaridad común de cualquier modo, sin un marco interdisciplinario, sin el menor proyecto clínico pedagógico.</i>	<i>Un niño con problemas en el desarrollo y en la estructuración subjetiva puede estar supuestamente integrado, concurrir al establecimiento escolar con una docente integradora y sin embargo, no socializarse.</i>	<i>De este modo, un niño se socializa sin proponérselo. Socializarse es parte de él, es realizar la relación con otros como aventura, amistad, convicción de encuentro y potencia que lo fuerza a experimentar, improvisar, crear e inventar un mundo compartido que no es otro que el espacio del nosotros, de uno con otros, de otros con uno.</i>

continua

continuação

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
							<i>Sólo en este horizonte un niño, más allá de cualquier patología, sufrimiento o problemática podrá socializar se y compartir su vida con los demás, que en definitiva serán parte de él, de su propio espejo, aquel que no deja de mirarse en otros para ser él.</i>
Inclusão Educacional e Autismo		Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.	2011	Artigo	O presente artigo tem por objetivo identificar o que as produções científicas nacionais, publicadas entre 2008 e 2013, têm revelado sobre a inclusão de pessoas com TEA no Brasil.	A revisão bibliográfica foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos, teses e dissertações publicados entre 2008 e 2012, nas bases de dados SciELO, Bireme e Capes. O refinamento de pesquisa constituiu-se pela busca de descritores-chaves, incluindo os termos autismo associado à inclusão escolar, educação especial, escolarização, sala de aula regular e/ou professores/educadores	Os resultados mostram que a presença desses educandos, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão. Por outro lado, observa-se que o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população.

continua

continuação

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
						Foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra, que tivessem como foco o processo de escolarização de alunos com TEA em classes comuns. No total, foram analisadas, de forma descritiva, 28 produções.	
Educação Especial e Educação Inclusiva.	FAGLIARI, S. S. S.	A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal.	2012	Dissertação	Investigar como o município de São Bernardo do Campo ajustou sua política local às diretrizes preconizadas pela PNEE-PEI.	Pesquisa Qualitativa; análise dos dados considerou os documentos norteadores e legais do governo federal e referencial teórico concernente a políticas públicas.	A conclusão é que a implementação dessa decisão, ajustas a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados.
Política de inclusão e o ciclo de políticas.	JOSLIN, M. F. A.	A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.	2012	Dissertação	Investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era colocada em ação nas escolas municipais de Ponta Grossa.	Ciclo de Políticas; entrevistas com profissionais da Educação Especial e observação de duas classes regulares e uma sala de recursos multifuncional.	Em virtude das condições do contexto onde a política é colocada em ação e das traduções realizadas pelos agentes escolares, as escolas podem estar mais próximas, ou mais distantes, do que pode ser considerado como um modelo ideal de educação inclusiva.

continua

continuação

DESCRIPTOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Inclusão escolar.	SALGADO, A. M.	Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.	2012	Dissertação	Conhecer a percepção dos professores frente à inclusão escolar das crianças autistas, psicóticas ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (T.G.D).	Revisão de literatura e entrevistas de professores de duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná.	A análise dos resultados mostra que há uma possibilidade ao se considerar a inclusão escolar dessas crianças. Essa possibilidade está atrelada à capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo. Quando o professor trabalha numa concepção de educação que leva em conta o sujeito parece haver chances de que ambos, professor e aluno possam atuar em nome próprio, resguardando as respectivas subjetividades.
Salas de recursos multifuncional.	ZUQUI, F. S.	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.	2013	Dissertação	Compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus.	Narrativas das professoras especialistas atuantes na rede municipal e a observação de um caso específico, com foco em um aluno com síndrome de <i>Asperger</i> . Buscou-se contribuir com os estudos do ONEESP, quanto ao funcionamento das SRMs.	Embora muitas contradições se apresentem, o aluno apresentou avanços acadêmicos, os docentes da sala de aula comum e especializados, bem como os gestores assumiram o desafio de escolarização do aluno, apostando em sua educabilidade.

continua

continuação e conclusão

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETO	MÉTODO	RESULTADOS
Atendimento Educacional Especializado e Ciclo de políticas.	MACHADO, R.	O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.	2013	Tese	Conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas escolas municipais de Florianópolis.	Pesquisa Qualitativa e o Ciclo de Políticas.	Concluiu-se que esse serviço é condição necessária, mas não foi suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da rede de Ensino analisada.
TGD e escolarização	VASQUES. C.K. BAPTISTA. C.R.	TGD e Escolarização: o conhecimento em perspectiva	2014	Artigo	Investigação de teses e dissertações sobre escolarização de alunos com TGD entre os anos de 2000 e 2012.	Pesquisa no Portal da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com os seguintes descritores: autismo; autismo infantil; psicose. distúrbios globais do desenvolvimento; transtornos globais do desenvolvimento; TGD; asperger; condutas típicas; e com o cruzamento dos seguintes descritores: educação; escolarização; AEE; inclusão.	366 produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2012. 107 sobre escolarização do aluno TGD.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TEMA DE PESQUISA: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA.

Orientadora: Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira.

Mestranda: Shirley Aparecida dos Santos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA” que objetiva investigar e analisar como vem sendo efetivado o Atendimento Educacional Especializado, no município de Araucária, diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; A SME e a Formação Continuada em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná; a Política de Educação Especial Municipal e o Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária.

Atenciosamente,

Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Shirley Aparecida dos Santos (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

1.1 Nome ou Pseudônimo:

1.2 Data:

1.3 Local da Entrevista:

2 Sua idade está entre que faixa etária:

- 20 e 25 25 e 30 30 e 35
 35 e 40 40 e 45 45 e 50
 50 e 55 55 e 60 60 e 65 65 e 70

3. Sexo

- Masculino Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

6. Há quanto tempo você atua como gestor na área da Educação Especial?

7. Qual é a sua formação?

- Graduação, qual? _____
 Especialização, qual? _____
 Mestrado, qual? _____
 Outra: _____

Parte 2: A SME E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. A SME ofertou cursos de formação continuada para subsidiar os coordenadores e docentes que estão atuando no Atendimento Educacional Especializado? Em caso afirmativo o que você ressaltaria sobre essa formação continuada no que se refere:

8.1. Ao conteúdo

8.2. À carga horária

8.3 Período e data de realização

9. A SME desenvolveu cursos de formação continuada para subsidiar os gestores sobre o Atendimento Educacional Especializado? Em caso afirmativo o que você ressaltaria sobre essa formação continuada no que se refere:

9.1. Ao conteúdo

9.2. A carga horária

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

10. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos que são o público alvo da Educação Especial no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?

11. Como está se efetivando a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na escola regular? Qual é a sua opinião perante a essa situação?

12. Para você qual foi o (s) fator (es) que influenciaram o atual desenho do AEE no município de Araucária ?

Parte 4: **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL**

15. Como estava organizada a oferta de serviços da Educação Especial na rede municipal quando você assumiu seu cargo?

16. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados na área da Educação Especial, que você destacaria, durante o período em que está no Departamento de Educação Especial no município de Araucária?

18. Quais foram os elementos positivos e na determinação da atual Política de Educação Especial municipal?

19. Quais foram os maiores impasses encontrados na atual Política de Educação Especial municipal?

Parte 5: **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA?**

20. Como se deu a receptividade do Atendimento Educacional Especializado, ao longo de sua gestão, por parte:

20.1. Dos professores

20.2. Da equipe técnica

20.3 Dos alunos

20.4 Da família

Parte 6: **INFORMAÇÕES ADICIONAIS**

22. Há informações que você julga importante destacar que não foram abordadas nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TEMA DE PESQUISA: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA.

Orientadora: Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira.

Mestranda: Shirley Aparecida dos Santos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA” que objetiva investigar e analisar como vem sendo efetivado o Atendimento Educacional Especializado, no município de Araucária, diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; Atuação e Formação Continuada em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná; a Política de Educação Especial Municipal e o Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária.

Atenciosamente,

Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Shirley Aparecida dos Santos (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

2.1 Nome ou Pseudônimo:

2.2 Data:

2.3 Local da Entrevista:

3 Sua idade está entre que faixa etária:

- 20 e 25 25 e 30 30 e 35
 35 e 40 40 e 45 45 e 50
 50 e 55 55 e 60 60 e 65 65 e 70

3. Sexo

- Masculino Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

6. Há quanto tempo você atua como coordenador do Atendimento Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?

7. Qual é a sua formação?

- Graduação, qual? _____
 Especialização, qual? _____
 Mestrado, qual? _____
 Outra: _____

Parte 2: A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. Você realizou cursos de formação continuada na área da Educação Especial entre os anos de 2008 e 2014?

8.1 Em caso afirmativo, o que você destacaria sobre essas formações no que concerne:

8.1.1. Ao conteúdo

8.2.2. À carga horária

8.2.3 Ao órgão responsável pela oferta

8.2.4 Período

9. Você recebeu formação continuada para subsidiar sua atuação como coordenador do Atendimento Educacional Especializado?

9.1. Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essas formações no que concerne:

9.1.1 Ao conteúdo

9.1.2 À carga horária

9.1.3 Ao órgão responsável pela oferta

9.1.4 Período

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

10. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos que

são o público alvo da Educação Especial no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?

11. Como você avalia o município de Araucária frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?

12. Qual é a oferta de Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária?

13. Para você qual foi o (s) fator (es) que influenciaram a atual configuração da AEE no município de Araucária?

Parte 4: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

14. Como se organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Araucária?

15. Qual é o perfil dos alunos para:

15.1 Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

15.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

15.3 Professor de Apoio

15.4 Professor Itinerante

16. Quantos alunos têm no Atendimento Educacional Especializado:

16.1 Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

16.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

16.3 Professor de Apoio

17. Em sua opinião como se deu a receptividade ao Atendimento Educacional Especializado, por parte:

17.1. Dos professores

17.2. Da equipe pedagógica da escola que os frequentam

17.3 Da família

17.4 Da comunidade externa

18. No Atendimento Educacional Especializado há um sistema de avaliação de resultados? No caso afirmativo comente sobre esse sistema.

19. Em sua opinião a frequência do aluno no Atendimento Educacional Especializado contribuiu para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola regular?

20. Qual o retorno das escolas sobre o processo de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial?

21. De que forma as escolas repassam informações dos pontos favoráveis e desafios sobre a escolarização dos alunos que são o público alvo da Educação Especial

Parte 5: INFORMAÇÕES ADICIONAIS

21. Há informações que você julga importante destacar que não foram abordadas nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TEMA DE PESQUISA: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.

Orientadora: Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira.

Mestranda: Shirley Aparecida dos Santos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “Política de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise no município de Araucária” que objetiva investigar e analisar como vem sendo efetivado o Atendimento Educacional Especializado, no município de Araucária, diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; Atuação e Formação Continuada em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná; a Política de Educação Especial Municipal e o Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária.

Atenciosamente,

Prof^a Dra^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Shirley Aparecida dos Santos (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

3.1 Nome ou Pseudônimo:

3.2 Data:

3.3 Local da Entrevista:

4 Sua idade está entre que faixa etária:

- 20 e 25 25 e 30 30 e 35
 35 e 40 40 e 45 45 e 50
 50 e 55 55 e 60 60 e 65 65 e 70

3. Sexo

- Masculino Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

- menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 10 e 15 anos entre 15 e 20 anos
 mais de 20 anos

6. Há quanto tempo você atua como professor da Sala de Recursos Multifuncional?

7. Qual é a sua formação?

- Graduação, qual? _____
 Especialização, qual? _____
 Mestrado, qual? _____
 Outra: _____

Parte 2: A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. Você realizou cursos de formação continuada na área da Educação Especial entre os anos de 2008 e 2014?

8.1 Em caso afirmativo, o que você destacaria sobre essas formações no que concerne:

8.1.1. Ao conteúdo

8.2.2. À carga horária

8.2.3 Ao órgão responsável pela oferta

9. Você recebeu formação continuada para subsidiar sua atuação como professor do centro educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?

9.1. Em caso afirmativo, o que você destacaria sobre essas formações no que concerne:

9.1.1 Ao conteúdo

9.1.2 À carga horária

9.1.3 Ao órgão responsável pela oferta

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

10. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos que são o público alvo da Educação Especial no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?

11. Como você avalia o município de Araucária frente à Política na Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)?

12. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos que são público alvo da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular?

13. Para você qual foi o papel que a política nacional exerceu na política municipal de educação especial?

Parte 4: O CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

14. Qual é o perfil dos alunos que frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?

15. Quantos alunos você atende no Centro de Atendimento Educacional na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?

16. Em sua opinião como se deu a receptividade ao Centro Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, por parte:

16.1. Do diretor

16.2. Da equipe pedagógica

16.3 Dos professores

16.3 Da família

16.4 Da comunidade externa

17. O que você destacaria como fatores determinantes para o atual desenho do Atendimento Educacional Especializado no município de Araucária?

18. No Centro Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento que você atua há um sistema de avaliação de resultados? No caso afirmativo comente sobre esse sistema.

19. Em sua opinião a frequência do aluno no Centro Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento contribuiu para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola regular?

Parte 5: INFORMAÇÕES ADICIONAIS

20. Há informações que você julga importante destacar que não foram abordadas nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.