

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

RAFAELEN PEREIRA MINGRONE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PR**

MARINGÁ

2014

RAFAELEN PEREIRA MINGRONE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção de título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) sob orientação da Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda.

MARINGÁ

2014

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PR**

RAFAELEN PEREIRA MINGRONE

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

CONCEITO FINAL: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente ao Nosso Senhor Jesus Cristo e a Virgem Maria; a minha família (meu pai: João, minha mãe: Cleusa, minhas irmãs: Raquel e Renata e a minha sobrinha: Jhennifer); ao meu noivo Renan; as amigas e companheiras de curso: Gisele, Kelly, Letícia, Maria Laura e Suzana; a Paula Edicléia França Bacaro (assessora da Educação Especial) da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC); a professora e orientadora Maria de Jesus Cano Miranda, que tanto me ensinou com seu exemplo e responsabilidade com a educação, a qual me fez acreditar que podemos transformar as pessoas pela educação para que elas transformem o mundo, de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1996) e a todos que me ajudaram na elaboração do mesmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Virgem Maria por ter realizado este trabalho, pois sem a graça e a sabedoria divina não teria conquistado este objetivo, é para eles primeiramente que dedico esta conquista, como o Senhor diz, em sua palavra, no livro de Filipenses no capítulo quatro no versículo treze: “Tudo posso naquele que me fortalece”. Obrigada meu Senhor Jesus, por mais essa vitória.

Aos meus pais, João e Cleusa, que estiveram ao meu lado, nunca mediram esforços para me educar, ao contrário sempre buscaram em toda sua vida fazer o melhor para mim e minhas irmãs, com muito amor e dedicação.

As minhas irmãs: Raquel e Renata e minha sobrinha: Jhennifer, que com muito amor me apoiaram em toda minha trajetória acadêmica com exemplo de perseverança e fé.

Ao meu noivo: Renan, pela paciência e companheirismo em todos os momentos.

Agradeço as minhas amigas e colegas de curso que me ajudaram a concluir esta graduação, a toda a turma 31 do ano de 2011, em especial as minhas companheiras: Gisele, Kelly, Letícia, Maria Laura e Suzana, irmãs de coração. Jamais me esquecerei da nossa amizade, a qual é um tesouro de Deus em minha vida, como o Senhor diz em sua palavra no livro de Eclesiástico capítulo seis no versículo quatorze: "Um amigo fiel é uma poderosa proteção: quem o achou descobriu um tesouro".

E em especial, o meu agradecimento a Paula Edicléia França Bacaro, assessora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), pela atenção, carinho e contribuição em função do desenvolvimento de pesquisa.

A minha orientadora Maria de Jesus que confiou neste trabalho, me incentivou e é meu exemplo de carinho e amor na profissão com a educação. Quero também agradecer, de todo meu coração, todos os professores que fizeram parte da minha formação, muito obrigada.

E todas as pessoas que ao longo de minha caminhada acadêmica me ajudaram, me acompanharam, acreditaram em mim e que estão felizes com mais essa conquista em minha vida.

MINGRONE, Rafaelen, Pereira. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PR**, 2014, 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

RESUMO

Este trabalho é um estudo na área da educação para investigar sobre o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. O objetivo central é o de analisar as políticas públicas implementadas na rede de ensino municipal na cidade de Maringá-PR, no que se refere à Educação Infantil na perspectiva da escola inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico bibliográfico, cujos procedimentos metodológicos envolveram revisão de literatura selecionada, bem como consulta em documentos oficiais da secretaria de educação municipal da cidade de Maringá-PR. Fundamenta-se na concepção Histórico Cultural, defendida por Vygotski, que atribui real importância ao papel da escola no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e em autores que pesquisam o assunto, tais como: Góes (2002), Honora (2008), Mendes (2011), Alves (2006), entre outros. Como resultados, o trabalho apresenta dados que permitiram refletir a respeito da efetivação das políticas de inclusão da criança com deficiência na educação infantil da rede municipal de ensino no período decorrente aos anos de 2013 a 2014. Diante do exposto, o trabalho propõe contribuir com discussões que favoreçam reflexões a respeito do processo inclusivo da criança pequena.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas. Escola.

MINGRONE, Rafaelen, Pereira. **INCLUSIVE EDUCATION FOR THE SMALL CHILD IN MUNICIPAL SCHOOLS IN THE CITY OF MARINGÁ-PR**, 2014, 60 p. Work of Course Conclusion (Graduation in Pedagogy) – State University of Maringá, 2014.

ABSTRACT

This work is a study on the education field to investigate the process of inclusion of children with disabilities in early childhood education. The main objective is to analyze public policies implemented in the public municipal school in the city of Maringá-PR, regarding to Early Childhood Education from the perspective of inclusive school. This is a survey of bibliographical character, whose methodological procedures involve review of selected literature, as well as consultation on official documents of the municipal school of the city of Maringá-PR. It is based on the historical cultural concept advocated by Vygotsky that attaches real importance to the role of the school in the cognitive and social development of children, and on authors researching the subject, such as: Goes (2002), Honora (2008), Mendes (2011), Alves (2006), among others. As a result, this work presents data that allowed a reflection on the effectuation of inclusion policies for children with disabilities in early childhood education from municipal schools in the period of 2013-2014. Given the above, this work proposes to contribute to discussions which favor reflections on the inclusive process of the small child.

Key words: Inclusion. Policies. School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O MOVIMENTO INCLUSIVO.....	14
2.1 Contextualização: breve histórico e seus desdobramentos.....	14
3 POLÍTICAS INCLUSIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PARANÁ.....	26
3.1 Organização Curricular da Rede, suas Concepções e a Implementação da Legislação Municipal a Respeito da Educação Inclusiva	26
4 SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO	46
4.1 Organização do Currículo para Educação Infantil: o atendimento diferenciado para a criança com deficiência na rede regular de ensino do município da cidade de Maringá-PR (2013-2014)	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa na área da educação que atende às exigências do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que se refere à conclusão do mesmo. Tem o propósito de aprofundar conhecimentos sobre o tema das políticas públicas do atendimento da criança com deficiência para a educação infantil na rede pública de ensino da cidade de Maringá/Paraná. Para a sistematização do proposto, os objetivos específicos estão assim apresentados: contextualizar o percurso do movimento de inclusão, no âmbito nacional e internacional; analisar a implementação da legislação municipal na rede pública de ensino a respeito da educação inclusiva e investigar como a Secretaria de Educação do Município de Maringá-PR (SEDUC) operacionaliza as normativas da escola inclusiva em sua rede de ensino para Educação Infantil.

O interesse pelo estudo sobre o tema surgiu em sala de aula na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II do curso de Pedagogia no ano de 2012, em que as observações feitas, por meio do estágio nos Centros Municipais de Educação Infantil, levaram a direcionar um olhar crítico e sensível sobre o processo inclusivo da criança pequena que apresenta alguma deficiência. Mediante a observação do posicionamento da escola, no atendimento em sala de aula da criança com deficiência, houve o interesse em conhecer melhor as políticas públicas municipais implementadas para viabilização do processo de inclusão.

Nessa circunstância, o trabalho propõe a pesquisa e o estudo para compreender de que maneira a rede pública municipal de ensino de Maringá-PR operacionaliza as normativas na efetivação do processo inclusivo em sua rede de ensino para a educação infantil. A escolha deste tema justifica-se pelo fato de oportunizar uma discussão que promoverá uma análise sobre as políticas públicas do processo de inclusão da criança com deficiência que se encontra matriculada na rede pública municipal de ensino da cidade de Maringá-PR, situando como são encaminhados os procedimentos para se estabelecer na escola a perspectiva inclusiva. E também por contemplar diferentes dimensões, a educacional refletindo sobre o processo de inclusão da

criança com deficiência no desenvolvimento de sua capacidade, física, intelectual, moral e de todo ser humano em geral, tendo em vista sua integração individual e social. A pedagógica tem o intuito de levar às escolas a refletirem diante das práticas realizadas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, o estudo torna-se significativo à área da educação, uma vez que as pesquisas realizadas sobre este tema ressaltam a importância do processo inclusivo. Portanto, o trabalho contribui para uma reflexão maior, analisando os procedimentos encaminhados na rede de ensino da cidade de Maringá-PR na educação infantil, proporcionando ferramentas e procedimentos que contribuirão para o ensino e aprendizagem dessas crianças.

No que se refere às políticas públicas, conforme o documento (ESPANHA, 1994), é indispensável ressaltar que as escolas inclusivas, que têm por finalidade o atendimento de crianças que apresentam diferentes tipos de deficiências, promovam por meio dos sistemas educacionais subsídios para o acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino, como se refere no documento:

[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (ESPANHA, 1994, p. 5).

O mesmo documento enfatiza a importância de uma escola inclusiva na qual é caracterizada como o espaço onde todas as crianças devem aprender juntas, e que possa atender as diversas dificuldades e ou diferenças existentes em seu cotidiano escolar. Nessa perspectiva:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (ESPANHA, 1994, p. 5).

Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para uma reflexão a respeito do papel do processo de inclusão da criança com deficiência na escola

no sistema ensino da cidade de Maringá-PR, proporcionando sua aprendizagem e socialização, na construção da educação inclusiva.

Diante deste panorama, os questionamentos que nortearam o presente estudo estão formulados nos seguintes termos: Em que medida as diretrizes das políticas dos organismos internacionais influenciou a elaboração da legislação nacional? Quais são as bases das Políticas Públicas Municipais em Maringá? De que forma os Centros de Educação Infantil estão sendo orientados para a efetivação dessas políticas que contemplem o processo inclusivo? Como está sendo realizado atendimento operacionalizado para a criança pequena na rede?

Mediante ao exposto, o trabalho tem como principal propósito analisar as políticas públicas da rede de ensino de Maringá na educação infantil na efetivação da escola inclusiva, e qual maneira os CMEIS¹ estão sendo orientados para o processo inclusivo da criança pequena com deficiência. Nesta perspectiva, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) em 1996, estruturada por meio dos dispositivos materializados na Constituição Federal de 1988, o atendimento às pessoas com deficiências nas redes regulares de ensino começa a ser priorizado de forma legal no âmbito escolar (BRASIL, 2001). Assim, a escola, vista como local de diversos saberes, é convocada a se adaptar com as diversas necessidades educativas, nas quais possam garantir o acesso ao ensino de qualidade para todas as crianças, como ressalta Jesus *et.al.*, (2009):

[...] Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (JESUS, *et. all.*, 2009, p.23).

De acordo com Jesus *et. all.*, (2009), com a promulgação da LDBEN de 1996, as escolas estão sendo convocadas a se adequarem para atender todas as crianças em que se encontram no âmbito escolar, independente das diferentes étnicas, seja elas de ordem social, cultural ou de inclusão escolar. Desta maneira, Vygotski (1989) assinala com ênfase a importância da educação escolar na vida da pessoa com deficiência. Deve-se acreditar nas

¹ Centros Municipais de Educação Infantil.

possibilidades de participação ativa e interativa desse aluno no contexto social. Considera-se prejudicial ao desenvolvimento da criança deficiente a convivência em ambientes segregados em que tudo é adaptado ao seu problema, assim, ao conviver com outras crianças, o aprendiz especial é impulsionado a desenvolver sua autonomia e o senso crítico. Essas experiências são enriquecidas e mediadas pela linguagem viva que os tornam sujeitos interativos e, de certa forma, envolvidos nos processos históricos e socialmente determinados.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter bibliográfico. Segundo Gil (2002, p. 44), trata-se de uma pesquisa que tem por base materiais como livros ou artigos que são utilizados para os levantamentos de informações para o desenvolvimento do trabalho. De acordo com o autor:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se, particularmente, importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 45).

Ainda no aspecto metodológico foi realizada também a análise documental do material fornecido pela SEDUC no decorrer do período dos anos de 2013 a 2014. Desta forma, Gil (2002, p. 45) apresenta que [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Para o autor, o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da bibliográfica, é importante ressaltar que na pesquisa bibliográfica as fontes podem ser encontradas em materiais impressos ou em lugares como bibliotecas, enquanto na pesquisa documental, as fontes são diversificadas e dispersas. Diante disso, Gil afirma que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p.46).

Assim, tendo em vista a importância da pesquisa documental, para a realização do presente estudo foram analisados documentos oficiais do âmbito escolar, nos quais se referem às políticas públicas na perspectiva da escola inclusiva.

Neste Sentido, os procedimentos metodológicos foram: solicitação de autorização da Secretaria de Educação do Município de Maringá (SEDUC), para realização do estudo e disponibilidade de documentos e informações; seleção da literatura básica que fundamentou o trabalho de leitura; o fichamento das obras selecionadas; a pesquisa documental centrada na análise de documentos nacionais, estaduais e municipais; a participação em encontros de estudos, discussões, reflexões com a orientadora e a elaboração do trabalho final para ser apresentada a banca e encaminhado à comissão encarregada pela organização do TCC do curso de Pedagogia da UEM.

Neste sentido, o trabalho está organizado em cinco seções: a primeira refere-se à introdução que contém: os objetivos, problematização, metodologia e a justificativa; a segunda seção aborda o contexto do movimento inclusivo no âmbito nacional e internacional e seus desdobramentos; a terceira seção é direcionada sobre a organização do currículo, suas concepções de modo geral, as bases da educação inclusiva na rede de ensino e as normativas para o atendimento diferenciado; na quarta seção destaca-se: a organização do currículo para a educação infantil, a sistematização do processo inclusivo, o atendimento diferenciado na rede regular de ensino, a efetivação do atendimento à criança com deficiência, amparada por lei, além de compreender como o processo de inclusão está sendo normatizado pela Secretaria Municipal de Educação, em função ao desenvolvimento da criança que apresente alguma deficiência; a quinta e última seção refere-se às considerações finais.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O MOVIMENTO INCLUSIVO

Esta seção tem como propósito discutir e compreender o processo histórico do movimento inclusivo e as principais transformações ocorridas referentes às políticas inclusivas no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, foram analisados documentos de diversos períodos que ressaltam as discussões e as formulações das políticas de inclusão da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento.

2.1 Contextualização: breve histórico e seus desdobramentos

O processo histórico do movimento inclusivo teve seu início decorrente às influências de alguns países, em que “esteve diretamente ligada às iniciativas de grupos, tais como pais das crianças com necessidades especiais e educadores sensibilizados com os esforços dos mesmos [...] nas escolas de ensino comum” (JESUS, *et. all.*, 2009, p.75). No entanto, no Brasil o processo de inclusão escolar nasceu em decorrência da elaboração de leis e políticas que pautaram a essa perspectiva. Nesse sentido, a construção do movimento inclusivo, na preparação de leis e políticas, foi um processo longo, no qual teve o início com a criação do documento sobre os direitos humanos em 10 de dezembro de 1948. Contudo, em 1990 em Jomtien, na Tailândia, decorrente a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e PNUD, a educação inclusiva começou a ser vista com um olhar, mas atento e sensível, conforme documento consultado (HONORA, *et. all.*, 2008, p. 20).

Nesta Conferência obteve-se a participação de 155 países, na qual foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (BRASIL, 1990). Neste documento foram organizadas metas e objetivos para 10 anos, em que se propõe uma reflexão sobre o papel da educação na garantia e no compromisso em atender às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e dos adultos. Com essa Declaração, a escola passou a ser

vista como local de atendimento à diversidade.

Entretanto, em 1994, na Espanha, foi formulada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (ESPANHA, 1994), ocorrida entre os dias 7 a 10 de julho. Nessa Conferência, teve-se estimado a participação aproximadamente de 300 representantes de diversos países, em que nesse encontro, foi elaborado um documento que estimulasse os estados, à segurança e o direito à educação de pessoas com deficiência como parte inserida do sistema de educação. A Declaração de Salamanca “foi um marco muito importante no que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais” (HONORA, *et. all.*, 2008, p. 22). Por meio desta Declaração, fundamentou-se o direito de que alunos com e sem deficiências pudessem estudar juntos. Sendo assim, “a educação especial começa a dar espaço à educação inclusiva” (HONORA, *et. all.*, 2008, p. 22).

Nesse sentido, conforme o documento (ESPANHA, 1994), a escola inclusiva é caracterizada como o espaço que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades e ou diferenças que possam existir, assim as:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usando o recurso e a parceria com as comunidades (ESPANHA, 1994, p. 5).

Ainda sobre a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), cabe ressaltar que as escolas inclusivas, que têm por finalidade o atendimento dos alunos com diversas deficiências, promovam por meio dos sistemas educacionais subsídios para o acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino. Como se refere no documento:

[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na

criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (ESPANHA, 1994, p. 5).

Diante desta perspectiva, a educação inclusiva pode ser caracterizada com uma política de justiça social que tem como objetivo central, proporcionar aos alunos com algum tipo de deficiência, uma educação igualitária e efetiva, como ressalta a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (ESPANHA , 1994, p. 17).

Decorrente ao movimento de organizações internacionais, o processo da criação das leis e políticas brasileiras, no âmbito da educação especial, sofreu grandes influências. Sob esses princípios da Declaração (ESPANHA, 1994), foram elaboradas, no Brasil, leis e políticas que viabilizassem a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública de ensino. Em 1973, foi criado, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), constituindo como o primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável por definir políticas de Educação Especial. Entretanto, em 1980, o CENESP foi elevado a SEESPE – Secretária de Educação Especial. Na Constituição Federal de 1988, com os princípios de democratização, universalização, erradicação do analfabetismo e uma educação de qualidade, assegurou-se, entre outros aspectos, o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MENDES, 2011, p.131-139).

Em 1989, foi elaborada a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) que enfatiza a importância de apoiar às pessoas com deficiência em função de sua integração social. Determina como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, como o documento retrata:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar,

cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989, p.1,2-4).

Em 1990, mesmo ano da Declaração Mundial de Educação para Todos, uma reforma administrativa extinguiu o SEESPE, atribuindo a responsabilidade de implementar políticas de educação especial à Secretária Nacional de Educação Básica. Porém, no ano de 1992, recoloca-se novamente este órgão, como Secretaria, com nova sigla SEESP (MENDES, 2011, p.132).

Ainda nesse mesmo ano de 1990, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90(BRASIL, 1990) que ressalta no artigo nº 53, o direito da criança e adolescente sobre a educação em todos os níveis de acesso obrigatório, conforme o documento consultado:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p.40-41).

Em 1994 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial, que norteia o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular para àqueles [...] que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p.19).

No que se refere ao processo do movimento inclusivo, no ano de 1999, foi realizado um encontro internacional de grande influência tanto internacionalmente como nacionalmente, na Convenção Internacional de Guatemala, no dia 28 de maio, ocorreu a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação às pessoas com deficiências. Os resultados desta convenção entraram em vigor no Brasil em 14 de setembro de 2001, pelo Decreto nº 3.956/2001 que determina que todas às discriminações contra as pessoas com deficiência devam ser evitadas,

segundo Honora (2008, p. 24). Com esse decreto, a educação especial começa ser reinterpretada, com objetivo de extinguir qualquer barreira existente, em relação ao direito da escolarização de alunos com necessidades especiais, nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2001, com a Convenção da Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001) que afirma o direito às pessoas com necessidades especiais como de qualquer cidadão, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir. “Esse Decreto é de importância para a educação especial, pois traz uma releitura da educação especial, no que se refere ao contexto da diferenciação, em função da eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p.3):

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Artigo III

Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a) prevenção de todas as formas de deficiência prevê níveis; b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001a, p.3-4).

Outro dispositivo legal publicado de valiosa importância para o aluno com deficiência, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 9394/96 em que no Artigo 4º inciso III, presume o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Sob a mesma lei, no Artigo 59, os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículos, métodos e recursos específicos para atender suas necessidades (BRASIL, 1996, p.33).

Em 2001 foi criada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) que realça sobre a

implantação do processo inclusivo no âmbito escolar e sua organização nos diversos níveis de ensino, como se refere o documento:

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio e educação superior, bem como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (BRASIL, 2001b, p.30).

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidade especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviço de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório (BRASIL, 2001b, p.46-47).

Nesta perspectiva do processo inclusivo, no ano de 2002, foi criada no Brasil a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em que delibera que as instituições de ensino superior, devem organizar em sua grade curricular, formação voltada para docente na capacitação desses profissionais no atendimento da diversidade, ou seja, que possam ser contempladas as especificidades dos alunos com deficiência, conforme evidencia os seguintes artigos do documento:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - O ensino visando à aprendizagem do aluno.

II - O acolhimento e o trato da diversidade.

III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural.

IV - O aprimoramento em práticas investigativas.

V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1).

Ainda neste mesmo ano, foi produzida a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) que estabelece sobre a implantação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o processo inclusivo dentro das instituições públicas, assim como em toda sociedade:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002, p.1).

No ano de 2003, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial criaram o programa de educação inclusiva que aborda: o direito à diversidade; tendo como objetivo modificar nos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, na promoção de um amplo processo na formação de gestores e educadores em todos os municípios brasileiros na concretização do direito ao acesso de todos à escolarização, causando condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado, como o documento destaca:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O princípio que o fundamenta é o da "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (BRASIL, 2006, p. 1).

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2004), o Ministério Público Federal apregoa o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", que tem como objetivo divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, enfatizando o direito e as benfeitorias da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, em todos os níveis de ensino, como o documento se refere:

[...] Portanto, está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem. Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino (BRASIL, 2004, p.14).

Com o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000) foi instituído condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo consequências práticas que induzem a uma mudança de postura na sociedade para a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2006, ocorreu a Assembleia Geral das Nações Unidas, com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de assegurar e promover os direitos humanos, de modo pleno e equitativo, por parte de todas as pessoas com deficiência (HONORA, *et. all.*, 2008, p. 25).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, salienta as diretrizes que norteiam as políticas públicas voltada à inclusão escolar, que realça a organização no processo educacional para o atendimento de alunos com necessidades especiais:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008.p.9).

Em 2009, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual foi estabelecido, no artigo 24, que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, que possam ter asseguradas o ensino de qualidade e gratuito, como as demais pessoas, conforme o documento ressalva:

Artigo 24: 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, p.14).

Portanto, o artigo expõe a maneira que os Estados devem agir para efetivação do direito a educação para a pessoa com deficiência na sociedade em todos os níveis de ensino, na qual se deve zelar o desenvolvimento do potencial humano, sua dignidade e autoestima; o respeito aos direitos humanos e a diversidade humana; o desenvolvimento da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, e também as habilidades físicas e intelectuais em função de sua participação efetiva em uma sociedade livre como qualquer outro cidadão de direitos. Esse mesmo artigo destaca como os Estados devem assegurar esse direito sobre o acesso para a educação, para que a pessoa com deficiência não seja excluída no sistema educacional de ensino, seja ela no primário e no ensino secundário como qualquer cidadão perante a sua deficiência. Assim, a garantia de adaptações facilita, no âmbito escolar, uma educação eficaz que desenvolva o ser acadêmico e social em função da formação como de qualquer cidadão, como o documento apresenta:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e

efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p.14).

No mesmo ano (2009) foi elaborada a Resolução Nº 4 CNE/CEB que prevê diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, que deve ser oferecido em contra turno da escolarização, direcionados para as salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, como se refere o documento:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, noturno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.1-2).

Em 2011, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) na qual o projeto de lei ainda está em tramitação, nesse documento o processo inclusivo é enfatizado na meta quatro, em que o atendimento escolar, aos alunos com necessidades especiais, deve proporcionar a garantia da implantação de recursos que auxiliem no processo educativo, como repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantação das salas de recursos multifuncionais; capacitação para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ampliação da oferta do AEE; aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a interação entre o ensino regular e o AEE; acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada, como o documento destaca:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Estratégias: 4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais. 4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular [...] (BRASIL, 2011, p.7).

Conforme o documento, a meta quatro enfatiza a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência com a faixa etária de 4 a 17 anos, que possui transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, bem como orienta estratégias a serem aplicadas em função desse atendimento, como a contabilização do repasse do FUNDEB em função da efetivação da matrícula na rede regular de ensino para recebimento do atendimento educacional especializado, a implantação de salas de recursos multifuncionais buscando trabalhar a formação continuada dos professores, e à amplificação da oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

Outro ponto destacado é sobre a organização para a realização do atendimento, bem como adequação arquitetônica, oferta de transporte, disponibilidade de recursos de didática das tecnologias assistivas, a oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras, interação entre o ensino regular, o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, e o acompanhamento do acesso à escola, visando a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino, segundo o documento consultado:

[...] 4. 4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação

arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 4. 5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. 4. 6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2011, p.7).

Mediante ao exposto, a educação inclusiva começa a ser entendida como um processo importante para o desenvolvimento e a manutenção de uma sociedade, ou seja, a educação inclusiva se configurou como parte integrante e essencial do processo de democratização do país. Dessa forma, passa ser compreendida como um campo de conhecimento e uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, ou nas etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado e disponibilizando o conjunto de serviços, nas turmas comuns do ensino regular, e na sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

3 POLÍTICAS INCLUSIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ-PARANÁ

Esta seção aborda a organização da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Maringá-Paraná, bem como sua proposta teórica e metodológica e suas principais concepções para a educação inclusiva, como também as instruções normativas para o atendimento inclusivo, ou seja, a normativa 05/2013 que estabelece os critérios dos estudos de caso de alunos do ensino fundamental; a 07/2013 que descreve os critérios para o atendimento em sala de recurso multifuncional; a 08/2013 que diz sobre a função do professor de apoio em sala de aula e a normativa 09/2013 que destaca os critérios de atuação para o professor de apoio de contra turno. Desta forma, a seção discute como a rede de ensino se encontra estruturada em seu currículo e concepções de maneira geral e sua organização mediante a educação inclusiva e normatização no âmbito escolar, o qual o intuito é de amparar por uma educação de qualidade a todos.

3.1 Organização Curricular da Rede, suas Concepções e a Implementação da Legislação Municipal a Respeito da Educação Inclusiva

A rede municipal de ensino de Maringá-PR não possui uma lei específica para a educação inclusiva e nem um sistema de educação próprio. Sendo assim, todos os encaminhamentos, de organização de seu currículo que abrange os níveis de ensino para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, encontram pautados pelas normativas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), conforme está descrito no documento Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012, p.18). No ano de 1990, a SEED² promulgou o documento Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná que expõe propostas curriculares para sistematização do ensino para as escolas públicas, e é também considerado como documento teórico-metodológico, orientador do currículo de muitos municípios do estado do Paraná.

Nesse documento é ressaltada, a importância da educação, segundo Saviani (1986, p.9), como forma de “aquisição dos saberes por meio de

²Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”. Nessa perspectiva, o mesmo ressalta que para a apropriação desse conhecimento na escola a partir de sua razão histórica, necessita da sistematização do conceito científico. Assim, a tarefa maior da escola é a de organizar e nortear atividades que despertara a socialização do conhecimento sistematizado e ainda oportunizar que o desenvolvimento humano que envolva todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social). Desta forma, a SEED propôs uma reflexão a respeito da elaboração do planejamento e do desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem na escola, como a aprendizagem da criança em que não pode ser vista somente com o conhecimento formal, mas deve-se trabalhar os aspectos afetivo do desenvolvimento que são tão importantes como o cognitivo, pois a escola não é somente um espaço para que a criança possa aprender a ler e a escrever, mas também é um local de relacionar-se com as pessoas, pelo convívio social.

Amparados pela concepção da pedagogia histórico-crítica, a Secretaria de Educação de Maringá fundamenta sua base teórica na Teoria Histórico Cultural e no materialismo histórico-dialético. Essa teoria foi fundada por Lev Semionovich Vygostky, considerado um dos maiores psicólogos do século XX, e seus colaboradores entre eles Luria e Leontiev Vygostky, influenciado pela teoria de Marx e Engels, que produziu teorias que evidenciam em seu trabalho a teoria histórico cultural pautada pelas ideias marxistas. Na teoria histórico cultural, Vygostky destaca dois aspectos da teoria de Marx os quais fundamentam sua psicologia, sendo eles: o primeiro aspecto que destaca sobre o histórico que retrata a vida social do homem que vem sendo construída ao longo de décadas, perpassando pela influência cultural, costumes, hábitos e conhecimento que vão se elaborando na sociedade no desenvolvimento de sua existência; o segundo aspecto que fundamenta esta teoria é que a interação social não deixa de envolver os aspectos culturais e históricos por este fato ela se denomina sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções superiores.

Desta maneira, Vygostky caracteriza o ser humano como um ser social, em que seu desenvolvimento acontece deste cedo na infância, por meio da relação com os adultos, a criança se envolve, nesse sentido, seu desenvolvimento se dá perante as relações sociais em que a educação é um

instrumento essencial para o seu processo evolutivo na aquisição da aprendizagem.

Todavia, a proposta da pedagogia histórico-crítica é a de desenvolver uma educação que não busque somente a visão de reduzir ideias capitalistas, e sim fazer com que, na aquisição do conhecimento, as pessoas, que vivem alienadas a esse processo, possam por meio do conhecimento superar e transformar suas condições. Logo as reflexões de Saviani (1986) vêm auxiliar na reflexão das práticas pedagógicas no interior das escolas. Uma vez que, essa concepção defende que as relações sociais e históricas do indivíduo devam ser consideradas.

Deste modo, Gasparin (2009) “propõe a didática para a pedagogia histórico-crítica, entendendo-a como a práxis pedagógica. Essa didática estrutura-se em quatro níveis” (MARINGÁ, 2012, p.21): o primeiro nível caracteriza a teoria do conhecimento do materialismo dialético, ou seja, consiste na elaboração do processo da aquisição do conhecimento científico - cultural, mediante a prática e retomando a mesma em forma da práxis; o segundo nível trata sobre a teoria histórico-cultural Vygotskiana, o nível de aprendizagem de cada educando a fim de alcançar um novo nível de conhecimento; o terceiro nível enfatiza a pedagogia histórico-crítica por meio da proposta de Saviani diante dos cinco passos: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final; e o quarto e último nível realçam sobre a didática da pedagogia histórico-crítica que consiste na elaboração da prática escolar, pela ação docente-discente, mediante a reelaboração da aquisição do conteúdo na prática de maneira individual e social do aluno.

Amparado por estes quatro níveis, Gasparin elabora os cinco passos para o desenvolvimento desta nova didática, os quais auxiliarão o trabalho do professor em sua prática. Dessa forma, o primeiro passo refere-se à prática social inicial em que o ponto de início se dá na relação entre professor e aluno, em que o professor interage com o aluno na busca de conhecimentos prévios, despertando a interesse do mesmo pelo conteúdo a ser estudado, fazendo assim, o percurso inicial ao acesso ao conhecimento científico.

O segundo aborda sobre a problematização na qual identificará os principais problemas encontrados pela prática social, em que a

problematização remete à questões no ambiente da prática social, pois para a educação Infantil é ressaltado que para: “a criança de zero a três anos” (MARINGÁ, 2012. p.22) será analisado os conceitos de obtenção do conhecimento, perante o planejamento do professor, em que o mesmo através da observação do cotidiano da criança e não somente pela oralidade, escrita e desenho.

O terceiro passo é a instrumentalização, na qual é o momento em que o docente-discente elaborará a sistematização do conteúdo em que possa ocorrer a aprendizagem do conhecimento científico do alunado com a mediação do professor, em que procurará responder aos problemas levantados pela prática inicial e na problematização, é também a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos. Assim, a instrumentalização remete à prática social, em que o aluno poderá desenvolver ferramentas culturais que darão condições de expandir os conhecimentos sobre o mundo em que vive.

O quarto passo consiste na catarse que tem como objetivo levar o aluno a sistematizar os conhecimentos que aprendeu nos momentos anteriores, isto quer dizer que o aluno fará uma síntese mental no que já trazia de conhecimento e o que foi aprendido durante o processo de aquisição de novos saberes, é o período de analisar a práxis pedagógico-teórica, ou seja, a prática inicial do aluno com a teoria do professor.

E o quinto passo resume na prática social final em que o aluno chegará à compreensão entre conhecimento e as experiências relativas à prática social. Conforme o exposto e pautado nessa concepção, a rede municipal de ensino de Maringá compreende que é essencial no âmbito escolar “instrumentalizar o educando” (MARINGÁ, 2012, p.23) com ferramentas adequadas da apropriação do conhecimento científico e cultural produzido historicamente, para que o aluno possa ter condições de analisar as contradições em sua volta, bem como transformar sua realidade, desempenhando a participação, social, política, como qualquer cidadão com direitos, adotando atitudes de solidariedade e cooperação, respeitando o outro independentemente das diferentes situações sociais e empregando o diálogo como ferramenta de mediação dos conflitos e de aceitação das decisões coletivamente.

Nesta perspectiva, a rede municipal de ensino vem trabalhando com o objetivo de formar o cidadão no que diz respeito às relações sociais e na

conscientização de sua realização pessoal e de transformação social, em todo o processo educativo, seja ele na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a rede municipal se baseia na concepção histórico-cultural que atende da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as seguintes faixas etárias: “0-3 anos creche, 4-5 anos: pré-escola, 6-8 anos: alfabetização e letramento dos anos do ensino fundamental e de 9-10 anos: final dos anos iniciais do fundamental” (MARINGÁ, 2012, p. 24).

Diante desta linha de raciocínio, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá, pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que ressalta a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), define como deve ser feito o atendimento na sala de aula comum e como é o público alvo a ser trabalhado. A rede de ensino entende que o AEE, em sala de recursos multifuncionais ou com o serviço de apoio em sala de aula, tem a função de proporcionar suporte ao aluno para aquisição dos conteúdos, bem como a adaptação na escola em que possa ter materiais e recursos pedagógicos, que atendam suas necessidades para o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, a Resolução de nº 4, de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), destaca que o atendimento em sala de recursos multifuncionais deve acontecer no período inverso da escolarização, acompanhado por um profissional qualificação em educação especial, e que ocorra a matrícula do aluno para esse tipo de atendimento diferenciado.

A escola deverá realizar uma dupla matrícula contabilizada no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O aluno poderá frequentar a escola comum e ser atendido em contra turno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), nas quais a parte pedagógica do atendimento é de responsabilidade do professor que atuará nesse ambiente, assim como o plano de atendimento. Cabe a escola oportunizar um local de acessibilidade para que o professor tenha condições de realizar um atendimento com recursos pedagógicos e espaço físico adequados. A escola deve incluir em seu cronograma a efetivação da matrícula como o plano de atendimento de estudo de caso da deficiência do aluno.

Esse plano contém o tipo de atividades que o professor deverá trabalhar

como o profissional que irá oferecer esse atendimento, bem como o professor da SRM com a formação específica em Educação Especial, tradutor de Libras, guia e intérprete e outras pessoas de apoios. Deste modo, além dos documentos evidenciados pela rede, várias políticas públicas foram sendo traçadas sobre os encaminhamentos para um atendimento eficaz para o aluno com deficiência, com o objetivo de proporcionar uma educação com qualidade a todos.

Outro ponto enfatizado pela rede municipal é em relação à formação do professor. Esta formação deve acontecer de maneira abrangente e contínua, tanto na formação inicial como na continuada, abordando a prática de uma pedagogia inclusiva, para que, assim os professores que estão atuando ou que atuarão na educação especial, possam saber desenvolver um atendimento diferenciado, que priorize as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Diante desta reflexão, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá em 2012 realizou um concurso público (portaria de número 030/2012) para admissão do professor especializado em Educação Especial, estabeleceu que o professor que atuará na SRM deve ser pedagogo e especializado em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado, tendo a carga horária de 40 horas semanais de trabalho, e o professor de apoio em sala de aula, com a carga horária de 20 horas semanais. Esse professor com carga horária de 40 horas trabalhará com atendimento pedagógico na SRM e também na assessoria da escola do aluno que frequenta o período inverso do ensino regular, mediante as orientações da Secretaria de Educação do Município vinculada à Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar e da Assessoria da Educação Especial e Inclusão Educacional.

Este procedimento encontra-se organizado conforme as Instruções 09/2009 e 010/2008 da Secretaria de Educação do Paraná. Segundo a instrução de 09/2009 devem se beneficiar do atendimento do professor de apoio em sala de aula os alunos com “[...] deficiência física neuromotora que apresentam formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva oral e escritas, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares” (PARANÁ, 2009, p.1). Contudo, a Instrução 010/2008 (PARANÁ, 2008) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná especifica quem são estes alunos da seguinte maneira:

[...] Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeiram apoio e atendimento especializado intenso e contínuo (PARANÁ, 2008, p.1).

Com o surgimento dessa nova demanda para o ensino, o Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010 (BRASIL, 2010) destaca a “contratação de profissionais de apoio para atender as necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, por meio de tradutor e um intérprete de LIBRAS ou comunicação alternativa [...]” (MARINGÁ, 2012, p.56).

Mediante ao exposto, a Secretaria de Educação de Maringá, norteadas pelas leis do Estado do Paraná e do Ministério da Educação, define o perfil do aluno que será trabalhado no atendimento na Educação Especial e Inclusão Educacional, assim como as características do profissional que atuará nessa perspectiva. Portanto, com essas definições estabelecidas na rede de ensino a próxima etapa a ser realizada é a efetivação dos procedimentos para a organização do atendimento especializado. Nesta etapa, na escola (supervisora e orientadora), juntamente com as assessoras da Secretaria de Educação do Município, diante de todo processo avaliativo e de documentação do aluno pelo estudo de caso, que contém a definição do atendimento a ser proporcionado, são realizadas as avaliações necessárias para oficialização do atendimento. Após a realização das avaliações, a equipe pedagógica da escola e as assessoras da Secretaria de Ensino elaboram o relatório para o atendimento educacional especializado ou para o outro tipo de atendimento seja ele público ou particular.

Desta maneira, o aluno diagnosticado com dificuldades para o processo de aprendizagem ou com Transtornos Funcionais Específicos diante do processo de avaliação, é direcionado para o contra turno em que é submetido a um serviço diferenciado que atenda suas necessidades específicas de aprendizagem. Assim, a Secretaria de Educação da rede de ensino, entende

que os objetivos desta sistemática deverão ser os de proporcionar um atendimento especializado tendo em vista uma educação de qualidade tanto no ensino e aprendizagem, como a capacitação dos profissionais que trabalham nessa perspectiva, ou seja, os professores. Entende também que se deve promover a participação da família e da comunidade no processo inclusivo, mediante as articulações das políticas públicas que assegurem o acesso a esse aluno da educação especial.

Desta forma, a escola considerada como local para o desenvolvimento do processo inclusivo, segundo a rede de ensino de Maringá, é aquela que se capacita no seu dia a dia, seja na educação das crianças, jovens e adultos, ou seja, ela deve considerar as diferenças existentes dentro do âmbito escolar, e que seja capaz de oportunizar recursos para o desenvolvimento de todos em função do convívio social no ambiente escolar, fazendo assim, a eliminação de barreiras ou qualquer forma de exclusão, que venha afetar o processo de aprendizagem do aluno. Neste sentido, para que na escola aconteça uma prática inclusiva, é importante que cada agente educacional existente, trabalhe os conceitos de respeito e aceitação à diversidade e da inclusão no cotidiano escolar. Assim, a inclusão de fato se efetivará quando cada agente em sua prática, adotarem uma postura inclusiva em todo seu trabalho dentro da escola, seja como gestor, professor, na comunidade etc.

Nesta perspectiva, a rede municipal de ensino, realça que o gestor deve ter papel decisivo para que o processo inclusivo tenha sucesso na escola juntamente com a equipe pedagógica em função do desenvolvimento e a concretização do processo de inclusão, e que isso deve ser construído de maneira coletiva, na qual é essencial “um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple o atendimento diferenciado e deixe claras as condutas, objetivos e meios que a escola utilizará para a prática inclusiva” (MARINGÁ, 2012, p.60). Logo, a rede de ensino formulou algumas orientações que, no trabalho do gestor, contemple a inclusão diante da reflexão à diversidade. Primeiramente, é destacada a importância do PPP e das discussões perante as reuniões pedagógicas e conselho de classe, para as tomadas de decisões da rotina da escola, tais procedimentos devem ter como caráter uma cultura participativa e democrática, que sejam estabelecidos as metas e objetivos a serem alcançados, que atendam as especificidades independentes da

deficiência ou não. Segundo o gestor deve também promover a interação e participação da comunidade como um todo nas decisões da escola, em função da proposta inclusiva, e que aconteça uma avaliação reflexiva perante as práticas pedagógicas aplicadas na escola principalmente dos professores que devem considerar as potencialidades do aluno.

Neste sentido, o gestor mediante as orientações da Secretaria Municipal de Educação juntamente com o professor especialista em Educação Especial deverão realizar um trabalho na perspectiva inclusiva, e que todo seu desenvolvimento garantirá a efetivação do processo de inclusão educacional e o atendimento da educação especial no âmbito escolar. Assim, o papel do gestor na escola torna-se significativo para a implantação do serviço de apoio em sala de aula, Sala de Recursos Multifuncional e na interação na sala de aula, no qual o planejamento e planos de aulas devem ser organizados e sistematizados entre os serviços e o professor de sala de aula comum. Portanto, fica evidente que a ferramenta norteadora de trabalho do gestor escolar é o Projeto Político Pedagógico em que nele está toda a base do trabalho que a escola apresenta, assim como a prática da cultura inclusiva, não somente na organização das áreas curriculares, mas também nas modificações e adaptações do ambiente escolar como um todo, que possa dar suporte para o desenvolvimento da aprendizagem e que tenha uma intencionalidade no processo ensino aprendizagem, pois não basta acolher o aluno na escola, é necessário proporcionar a ele condições adequadas para apropriação dos conteúdos escolares.

Diante dessa intencionalidade educativa, o documento analisado da rede de ensino destaca que cada atividade, conteúdos e outros recursos a serem trabalhados deverão atender às necessidades e dificuldades de um ou mais alunos, para que assim desapareça o paradigma do pensamento que o aluno não aprende devido à simplificação ou redução das atividades, já que caracteriza a impossibilidade desses alunos para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. Contudo, torna-se necessária a realização de um processo avaliativo para o desenvolvimento do planejamento da atividade que atenda o aluno com deficiência, pois todo processo de aprendizagem precisa de uma organização.

Sendo assim, o processo de avaliação e planejamento deve estar

organizado de maneira que contemplem as especificidades de cada aluno respeitando seu processo de aprendizagem. Neste sentido, pode ser considerado com um dos meios de diagnosticar ou mesmo como está se desenvolvendo em função da aquisição do conhecimento. É também por meio delas que o professor pode avaliar a sua metodologia, quais as adequações e recursos necessários, que proporcionem uma maior efetivação da aprendizagem.

Caso seja evidenciado pontos negativos é importante refletir sobre uma metodologia distinta. Assim, a avaliação no contexto da educação inclusiva é entendida por um processo de investigação na ação pedagógica diante da análise dos conteúdos científicos e na atuação do professor. A avaliação é realizada de maneira qualitativa, em que o aluno é avaliado em todo seu potencial, pois o objetivo no Atendimento Educação Especializado é de valorizar cada avanço de aprendizagem desenvolvido e apontar o nível de conhecimento do aluno, assim o sucesso do trabalho do professor nesse processo, remeterá em função da qualidade de ensino, de sua metodologia, e adaptações recursos empregados.

Sobre o planejamento pautado na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é considerada partindo do aluno, para elaboração do conhecimento científico, sendo trabalhada a apropriação de conteúdos culturais e ampliação de conceitos. Portanto, os conteúdos aplicados irão depender do nível que se encontra o aluno, no entanto para educação inclusiva, todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento do ser humano são levando em conta em função do processo da aprendizagem. Nesta dimensão, para a educação inclusiva considerar a avaliação e o planejamento como caminhos para realização de objetivos, metas e ações em função da aquisição da aprendizagem, é extremamente significativo, pois avaliar e planejar são duas ações que uma completa a outra e fazem parte de todo o processo educativo, assim como na educação inclusiva.

Diante desses apontamentos, entende-se que pensar na construção de uma escola inclusiva com qualidade é refletir sobre tudo o que foi sendo realizado e tendo em vista que não se constrói a inclusão de maneira particularizada, e sim, por meio de uma organização, sistematização de um trabalho conjunto com todos os elementos do processo, a secretaria de ensino,

escola e comunidade, propondo medidas, conceitos educacionais sobre como ensinar e como aperfeiçoar a prática inclusiva, torna-se a ferramenta imprescindível ao alcance dos objetivos que a escola inclusiva propõe ao aluno com deficiência.

Deste modo, a educação inclusiva como já mencionado anteriormente, vem sendo introduzida no sistema de ensino municipal de Maringá perante a elaboração de normativas legais, que amparam às necessidades e direitos ao educando que apresentem algum tipo de atendimento diferenciado. Nesta perspectiva, o órgão responsável por operacionalizar as políticas de inclusão é a Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), em que segundo Bacaro (2014), tem proporcionado aos centros de Educação Infantil, orientações por meio de documentos instrutivos e normativos de como deve ser o atendimento direcionado à criança com deficiência na sala de aula e na sala de recursos, e as exigências na qualificação dos profissionais que atuarão neste ambiente, no desenvolvimento de uma educação de acesso a todos, em que a escola é considerada como um o local propício de integração coletiva, convivência e para aceitação das diversidades humanas, pois só assim continuará a ser chamada de pública:

[...] a escola pública também por ter como pressuposto a aceitação de toda essa diversidade, permitindo que em seu interior se trava o diálogo, a resistência, a negociação, os embates. É o local que deve ser de todos, pois é com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade que ela poderá continuar a ser chamada de pública. Assim, concretizar a escola pública como espaço inclusivo nos leva a buscar a elaboração e a concretização de políticas com esse fim (SANTOS, *et. all.*, 2008, p.124-126).

Ou seja, de acordo com SANTOS *et. all.*, (2008), a escola pública continuará sendo de acesso a todos, mediante a integração das diversidades educativas de seu alunado, em que dentro de seu interior, ou seja, no âmbito escolar, deve agregar o diálogo, a resistência, a negociação e os embates, em que esses devem ser geradores ao acesso do ensino diante de uma ação coletiva para todos, na qual essa ação deve “abrigar a diversidade”, pois, somente assim, a escola permanecerá titulada como “pública”, e para isso se

concretizar nas escolas, as políticas públicas elaboradas, vêm como caminho de efetivação de um espaço inclusivo no âmbito escolar.

Neste sentido, diante da construção de uma prática inclusiva na rede Municipal de ensino no ano de 2013 a SEDUC baseada em Políticas Nacionais e Estaduais sobre o processo inclusivo, produziu instruções normativas que guiam o sistema de ensino sobre a proposta para a efetivação de uma educação inclusiva sistematizada no atendimento ao alunado que possui algum tipo de deficiência, por meio do atendimento adotado no estudo de caso para educação infantil e ao ensino fundamental, em que assim desenvolva o processo do ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar. Desta forma, para que possa compreender a prática inclusiva contemplada em toda a rede, é necessário refletir sobre os dispositivos legais que formalizam essa perspectiva; sendo assim, serão apresentadas as normativas instrutivas que normatizam o atendimento diferenciado a rede de ensino.

Assim, a normativa instrutiva de nº05/2013 estabelece as atribuições para o atendimento adotado sobre estudo de caso para o ensino fundamental. Neste documento é evidente a finalidade do atendimento, e da escola, conforme está estabelecido nos Art. 1º, 2º, de acordo com documento consultado:

Art. 1º Com a finalidade de regulamentar o processo de “Estudo de Caso” com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o presente documento objetiva definir encaminhamentos necessários de organização para melhor atender o aluno em busca de uma educação de qualidade.

Art. 2º Na escola: a) Identificar as dificuldades do aluno por parte do professor regente; b) Apresentar a queixa para a equipe pedagógica diretiva (orientador, supervisor e diretor) e registro desta na ficha individual do aluno; c) Cabe a equipe pedagógica da escola observar e analisar o material do aluno, verificar com os demais professores que atendem o seu processo de aprendizagem, tendo como base os seguintes aspectos:- Leitura, escrita e raciocínio matemático; A relação professor/aluno, aluno/aluno;- A forma de organização da sala de aula, a metodologia e mediação utilizada pelo(a) professor(a);- Análise do material do aluno; - entre outros; d) A equipe pedagógica deve acompanhar e avaliar as intervenções sugeridas no contexto escolar e sinalizá-las para a assessora de núcleo. e) Caso o aluno não supere as dificuldades, deverá ser encaminhado para o Acompanhamento Pedagógico com objetivos determinados, os quais atenderão as especificidades de aprendizado do mesmo;

f) Persistindo as dificuldades iniciar o PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA (fichas de avaliações no contexto escolar); g) Agendar discussão de caso com a assessora da Orientação Educacional da SEDUC (MARINGÁ, 2013a, p. 1-2).

Logo, o artigo de nº 1 destacado, mostra a regulamentação das políticas inclusivas para ensino fundamental, mediante ao estudo de caso com o aluno que apresenta certas dificuldades educativas, em que esse documento, conforme citado, tem como função de orientar o procedimento de encaminhamento do aluno que necessita de atendimento diferenciado, em que assim tenha-se uma organização no atendimento do mesmo, que desenvolva um ensino e uma educação com qualidade. Ainda este mesmo documento instrutivo, no artigo nº 2 citado, ressalta sobre os procedimentos que a escola deve direcionar como vias de análise para diagnosticar os encaminhamentos para o estudo de caso, ou seja, os pontos a serem avaliados no cotidiano escolar desse aluno, que possa requerer um atendimento especializado que atenda sua necessidade educativa. Entretanto, não é o simples fato de a criança frequentar a escola que lhe garante a apropriação de saberes culturais, mas sim, entre outros, fatores de ordem econômica, política e social. A qualidade do trabalho escolar desenvolvido com a criança é que fará a diferença:

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares [...] flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem (SILVA, *et. all.*, 2005, p.377).

Ou seja, na dinâmica de “uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar” (SILVA, *et. all.*, 2005, p. 377). Nesse mesmo sentido, Vygotski (1991) considera que a aprendizagem passa pelo processo das interações sociais e que a escola é o local para que essa ação ocorra em

função do processo de ensino e aprendizagem, em que o papel do outro, na constituição do conhecimento da criança, é um fator complacente, pois o desenvolvimento das funções psíquicas da criança está ligado ao aprendizado e à apropriação da cultura de seu grupo. Para que a criança se aproprie desse patrimônio cultural, ela precisa da mediação de outros indivíduos mais experientes de seu grupo, oportunizando, assim, as trocas e o aprender. Logo, as escolas devem se tornar um sistema mais aberto e pensante nesta diversidade, promovendo a relação da teoria com a prática educativa.

Sendo assim, é preciso que as políticas inclusivas permitam a formalização dos procedimentos do atendimento diferenciado na rede regular de ensino, as quais devem ser articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum, que garanta um suporte indispensável para o profissional qualificado em Educação Especial que trabalhará na SRM, sendo o local apropriado para este atendimento, conforme está explicitado no documento da instrução normativa 07/2013 que ressalta sobre os critérios a serem adotados:

Art. 1º O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional tem a função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras [...]”, e também “[...] são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva articulados com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 10). Art. 2º A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, ao instituir as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, além de alguns encaminhamentos destacados anteriormente, define o seu público alvo: alunos com deficiência física, intelectual e sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motora, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicoses e transtornos invasivos sem outra especificação e altas habilidades (BRASIL, 2009). O atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais deve ocorrer em período inverso à escolarização, realizado por um profissional qualificado em Educação Especial. Para frequentar a Sala de Recurso Multifuncional, o aluno deverá passar por “Discussão de Caso” na SEDUC e ter formalizado o relatório de ingresso (MARINGÁ, 2013c, p.1).

Ainda no documento é acentuada a responsabilidade dos encaminhamentos para a organização das SRM, em que o professor é

apontado como articulador na elaboração da execução desse atendimento especializado, e que a escola tem como função efetivar a matrícula desses alunos mediante ao estudo de caso, bem como os profissionais que atuarão com os mesmos, conforme é evidenciado nos artigos nº 4 e nº 5 do documento:

Art. 4º A parte pedagógica e metodológica é de responsabilidade dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tanto na elaboração como na execução do plano de Atendimento [...].

Art. 5º É, ainda, responsabilidade de a escola efetuar as matrículas, o cronograma e o plano de atendimento que inclui o estudo de caso das deficiências, dos recursos e atividades a serem desenvolvidas, bem como os profissionais que irão atender ao aluno. O documento, acima citado, especifica ainda as atribuições ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais, o qual será um Pedagogo especialista em Educação Especial que atuará com uma carga horária de 40 horas. Sabendo que em um período de 20 horas este professor se dedicará ao atendimento pedagógico com o aluno em Sala de Recurso Multifuncional, somado a mais 20 horas, as quais o professor irá assessorar e colaborar com as escolas em que os alunos de Sala de Recurso Multifuncional frequentam no período de ensino regular, como orienta e instrui a Secretaria Municipal de Educação por meio da Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar e Assessoria da Educação Especial e Inclusão Educacional (MARINGÁ, 2013c, p.2).

Contudo, é importante salientar as implicações existentes sobre atuação do profissional que trabalhará com esses alunos no atendimento especializado no âmbito escolar. Diante disso, foi produzido pela SEDUC, o documento de Instrução Normativa 08/2013 que constitui os critérios a serem adotados para função do professor de apoio em sala de aula, em que é destacada a função desse profissional, tipo de alunos e suas necessidades educativas:

Art. 1º A Secretaria de Educação de Maringá, orientada pelas leis do Estado do Paraná e Ministério da Educação, entende ser necessária a definição do público-alvo para os atendimentos da Educação Especial e Inclusão Educacional e o perfil do professor na função de Apoio em Sala de Aula. O público alvo desse atendimento, conforme a instrução nº 009/2009 da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, compreende os alunos com deficiência física neuromotora que apresentam formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva oral e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares (PARANÁ, 2009). E, também, conforme a instrução 010/08 da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o atendimento dos alunos com Transtornos Globais do

Desenvolvimento que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeira apoio e atendimento especializado intenso e contínuo (PARANÁ, 2008) (MARINGÁ, 2013d, p.1).

Sendo assim, o público alvo, conforme o documento citado, precisa ser esclarecido para que as escolas e os Centros de Educação Infantil juntamente com a SEDUC possam organizar uma proposta de atendimento de acordo a necessidade de cada criança. Nesse sentido, a criança que necessitar de um atendimento educacional especializado, é imprescindível a realização da documentação para o ingresso, para que, assim, seja formalizado o atendimento especializado do aluno, de acordo com documento consultado:

Art. 2º Para que o aluno receba o atendimento do professor de Apoio em Sala de Aula é necessário que seja realizado “Estudo de Caso” na SEDUC, para que diferentes profissionais analisem a legalidade do atendimento e seja formalizado o relatório de ingresso. Desse modo o professor na função de Apoio em Sala de Aula será um Pedagogo especialista em Educação Especial com carga horária de 20 horas, sendo esta itinerante, ou seja, deverá permanecer na escola de acordo com a demanda de atendimento e na hipótese de transferência do aluno, o professor deverá acompanhá-lo (MARINGÁ, 2013d, p.1-2).

Todavia, no que se refere ao professor como apoio em sala de aula, de acordo com o documento de Instrução Normativa 08/2013 (MARINGÁ, 2013) indica que o profissional que atua deve ter conhecimentos prévios dos conteúdos de sala de aula, que o habilite a trabalhar juntamente com o professor regente, no planejamento das atividades pedagógicas. Assim, esse professor terá uma participação direta, orientando a melhor maneira de se trabalhar com os procedimentos pedagógicos com a diversificação de materiais e recursos em função de uma interação entre professor e aluno na efetivação da aprendizagem que se complete no contexto escolar promovendo a cultura e prática inclusiva, diante da necessidade do atendimento diferenciado, segundo é citado no documento:

Art. 2º [...] o professor de Apoio em Sala terá as seguintes atribuições específicas da função: I – trabalhar com alunos da Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e/ou Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula (conforme a demanda – necessidade); II - ter conhecimento prévio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor regente; III - participar do planejamento, junto ao professor regente, orientando quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que envolvem o conteúdo, objetivo, metodologia, temporalidade e avaliação que permitem ao aluno participar do processo de ensino e aprendizagem; [...] V - buscar diferentes formas de comunicação alternativa, aumentativa e/ou suplementar que permitam ao aluno interagir no processo ensino e aprendizagem; VI - produzir materiais e recursos pedagógicos para comunicação alternativa oral e escrita que possibilitem ao aluno expressar-se; VII - instrumentalizar o aluno e professor regente na utilização da tecnologia assistiva, por meio dos softwares de acessibilidade para comunicação oral e escrita; VIII - favorecer a interação entre os alunos com e sem deficiência física neuromotora, viabilizando a participação efetiva nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse, promovendo a cultura e prática inclusiva (MARINGÁ, 2013d, p.1-2).

Ou seja, o profissional de apoio precisa trabalhar em conjunto com outros profissionais de educação, para que, assim, possam atingir o objetivo de proporcionar um atendimento que contemple às necessidades específicas do aluno, visando a promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, do mesmo que necessita de um atendimento diferenciado:

[...] X – o profissional de Apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre outros profissionais no contexto escolar; XI – observar e orientar os demais profissionais de apoio e outros profissionais da escola que atuam junto dele no atendimento às suas necessidades específicas (MARINGÁ, 2013d, p.1-2).

Sobre o mesmo documento, é ressaltado o perfil do professor como apoio para a sala de aula, no artigo de nº3 é enfatizado que além de cumprir as exigências atribuídas ao profissional que atuará nesta sala, o professor deve exercer funções específicas dentro da instituição e da rede municipal de ensino em que o mesmo precisa estar integrado, ou seja, exercendo sua docência na rede de ensino e cumprir com os encaminhamentos da legislação do município,

para que, assim, possa criar conexões entre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e na SRM com o objetivo de promover a cidadania do aluno:

Art. 3º Além das atribuições específicas do professor de Apoio em Sala de Aula deverá cumprir as funções dentro da instituição em que trabalha tendo em vista sua organização geral:- Exercer a docência na Rede Municipal de Ensino, transmitindo os conteúdos pertinentes de forma integrada, proporcionando ao aluno condições de exercer sua cidadania; Exercer atividades técnico/pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino; Planejar, coordenar, avaliar e reformular o processo ensino/aprendizagem, e propor estratégias metodológicas compatíveis com os programas a serem operacionalizados; - Desenvolver o educando para o exercício pleno de sua cidadania, proporcionando a compreensão de coparticipação, e corresponsabilidade de cidadão perante sua comunidade, Município, Estado e País, tornando-o agente de transformação social;- Gerenciar, planejar, organizar e coordenar a execução de propostas administrativo/pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades docentes e discentes.- Planejar e ministrar aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (MARINGÁ, 2013d, p.2,3-4).

Assim, a SRM tem a função de promover um atendimento educacional especializado e organizado, que disponibilize recursos para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, que fará a integração entre os professores das classes comuns e da SRM, de acordo com o documento:

A iniciativa da implantação das Salas de Recursos nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das Salas de Recursos (BRASIL, 2006, p.12).

No entanto, a SRM juntamente com o serviço de apoio em sala de aula trata-se de um serviço que proporciona suporte adequado aos professores e aos alunos, ele é indispensável para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Este suporte traz uma infraestrutura de serviços que

auxiliem/promovam o processo de inclusão, sejam no atendimento de apoio dentro da sala de aula, apoio pedagógico para o professor ou atendimento específico ao aluno com algum tipo de deficiência. Desta forma, o serviço de apoio em sala de aula deve oportunizar a aquisição de conceitos, adaptação escolar, nos quais possam atender a criança que precisa de um atendimento educacional especializado, tendo em seu desenvolvimento educacional acesso a materiais adaptados e recursos pedagógicos, que servirão de suporte para o processo de aprendizagem.

Logo, para que o processo de inclusão educacional aconteça, é necessário que as escolas e a rede municipal de ensino viabilizem o desenvolvimento da interação entre o processo inclusivo com professores e demais profissionais da Educação Especial de maneira coletiva, pelo esforço de todos em função de uma educação de qualidade e fundamentada no desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, assim a:

[...] Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2010.p.35).

Contudo, a escola inclusiva efetivar-se-á de fato, quando os espaços escolares possam se adequar à nova realidade das escolas, edificando práticas políticas, institucionais e pedagógicas que assegurem o impulsionamento da qualidade do ensino que abrange, não só os alunos com deficiência, todos os alunos do ensino regular. Como realça SANTOS (*et. all.*, 2008):

[...] a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que visa à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. É Certo que há necessidade de formulação e execução de políticas públicas [...] Caminhamos ainda muito timidamente na formulação de políticas públicas que favoreçam um real processo de inclusão educacional, embora muitas conquistas

tenham ocorrido e possam ser historicamente comprovadas, mas ainda é pouco (SANTOS *et. all.*, 2008, p.41-42).

Todavia, apesar da legislação brasileira no que se refere à educação possuir políticas consideradas como avançadas sobre o processo inclusivo, a implementação de um sistema de educação inclusiva não é um trabalho simples ou fácil de realizar, para proporcionar um ensino de qualidade a todos, os educandos de maneira igualitária, inclusive para os que carecem de um atendimento diferenciado ou possuem algum problema que afete a aprendizagem na escola, juntamente com as orientações da Secretária Municipal de Ensino, necessitam reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e devam, principalmente, conscientizar e garantir que estejam preparados para essa nova realidade, que perpassa no cotidiano do ambiente escolar.

4 SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO

A proposta desta seção é a de discutir a organização do currículo da rede municipal de ensino da cidade de Maringá-PR para o ensino da educação infantil, tendo em vista suas concepções; seus conceitos sobre criança e o atendimento diferenciado para a criança que apresenta algum tipo de deficiência perante a análise da normativa instrutiva de nº 06/2013, que estabelece os critérios a serem adotados nos estudos de casos de alunos da educação infantil e o projeto sobre estimulação essencial adotado na rede de ensino formulado pela Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar.

Assim, a seção descreve como a rede de ensino se encontra estruturada em seu currículo para educação infantil, concepções de maneira geral e sua organização no atendimento diferenciado para a criança com deficiência matriculada na rede de ensino, sua normatização e direcionamento para esse tipo de atendimento no âmbito escolar.

4.1 Organização do Currículo para Educação Infantil: o atendimento diferenciado para a criança com deficiência na rede regular de ensino do município da cidade de Maringá-PR (2013-2014)

A educação infantil é uma etapa de ensino na educação básica em que as crianças de zero a cinco anos têm a oportunidade de desfrutar de uma educação que garanta sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, a rede de educação municipal de Maringá proporciona um ambiente adequado com as condições necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos Centros Municipais de Educação Infantil. Assim, a educação infantil em Maringá está pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 que ressalta:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.21-22).

Diante destes apontamentos, direcionados pelas políticas nacionais e de legislações que articulam no âmbito nacional, estadual, municipal, o currículo da rede de ensino de Maringá para a educação infantil está organizado em eixos norteadores, tais como: a concepção da prática pedagógica da interação e brincadeira, assim como o cuidar e educar; a afetividade e o papel dos mediadores do processo educativo. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas estão alicerçadas pelas interações e brincadeiras. Tais atividades devem acontecer dentro do âmbito escolar onde se instigará o processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois por meio das experiências coletivas, das interações com objetos, e do contato com as pessoas e elementos sociais e culturais, será colaborada a construção de elos uns com os outros e com o conhecimento.

Desta maneira, de acordo com a Teoria Histórico Cultural, o homem constrói o conhecimento diante da interação proporcionada pela cultura e por outro sujeito. Neste sentido, o ato de brincar permite não somente a interação entre as crianças e adultos mas favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança. Portanto, a brincadeira possibilita o desenvolvimento de sua imaginação e o contato com diversas culturas, fazendo assim refletir sobre a realidade e cultura que a criança vive. Outro fator importante nesse processo, que está ligado à brincadeira é a ludicidade, na qual é um caminho de estabelecer relações do conhecimento adquirido, e que deveria fazer parte na rotina da instituição escolar, pois o contato com brinquedos e brincadeiras, jogos, contação de história, entre outros, levam a criança ao seu desenvolvimento. Dessa forma, a ludicidade como prática pedagógica torna-se uma ferramenta importante para aquisição da aprendizagem pela interação da criança com o mundo em sua volta, assim, como instrumento de imaginação, de exploração e de descoberta.

Nessa perspectiva, o professor/educador deve repensar as diversas maneiras de explorar em sua prática o papel das brincadeiras, como o caminho para a construção do conhecimento à criança. Sobre os processos do cuidar e

educar, são funções que precisam andar juntas, e que são importantes para o exercício do diálogo e respeito na educação infantil, como, por exemplo, na atividade da hora do banho, nesse momento o professor /educador pode explorar diversas questões como autoestima, relação de higiene corporal, entre outras funções do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o educar e cuidar nas instituições de ensino da educação infantil deve oportunizar-se de noções de respeito, segurança e a garantia que toda criança tem, visando o bem-estar e o contato com o conhecimento científico.

Neste sentido, cabe ao professor/educador ter um olhar sensível e atento para que busque alternativas do desenvolvimento dessas concepções em todas as necessidades da criança, seja ela biológica ou social. Entretanto, outro ponto destacado é a afetividade, um fenômeno psíquico que se revela por meio de emoções, sentimentos e paixões. Na educação infantil, a afetividade é considerada como instrumento importante para o desenvolvimento do processo educativo, em que, segundo Vygostky (1989) todo pensamento humano tem por base afetivo-evolutivo, no qual o emocional está sempre interligado de modo geral com o desenvolvimento humano, e que as motivações, desejos de cada indivíduo dão origem ao pensamento mediante ao aspecto afetivo. Contudo, o professor/educador se deve atentar para o processo de aquisição da aprendizagem por meio da afetividade, no qual faz presente na vivência do aluno e assim utilizar todas as possibilidades existentes em sala de aula, para que gere um ambiente propício para a aprendizagem, implicando um olhar diferenciado na prática pedagógica que deve estar enraizada nas inter-relações instituídas pelo meio em que se vive.

Outro aspecto a ser trabalhando no currículo proposto pela secretaria é a mediação na educação infantil, segundo a abordagem histórica cultural, que se inicia desde o nascimento da criança ao ter contato com objetos e fenômenos criados pelo homem, aprendendo novos conhecimentos produzidos historicamente perante as relações com os indivíduos. E é nessas relações que as funções psicológicas do indivíduo se modificam como o raciocínio, a memória, a atenção, a capacidade de generalização, e a emoção, ou seja, se aprimoram no pensamento. Esse desenvolvimento se dá pela aquisição de conhecimento anterior apropriado pela criança, por meio da mediação entre outra pessoa que tem mais contato com esse conhecimento, pelos

instrumentos, signos e pela linguagem que são ferramentas de mediação entre o homem e a realidade.

Desta maneira, as interações no âmbito escolar devem ir muito além das relações interpessoais, buscando atingir, o objetivo existente nessa relação, o conhecimento. Sendo assim, compete ao professor/educação ao elaborar suas atividades, refletir sobre a importância de trabalhar com a criança, levando em conta sua condição cognitiva, na qual o professor/educador é o instrumento essencial para oportunizar a aquisição do conhecimento, por meio de atividades significativas que construam mecanismos de aprendizagem dentro da escola.

Entretanto, para que o processo de aprendizagem aconteça, o currículo para educação infantil da rede de ensino de Maringá está organizado com temáticas que respondam a esse processo, ou seja, pautado nas práticas que valorizam a aquisição do conhecimento histórico elaborado pelas experiências e saberes que a criança possui seja por vias culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais. Isto é, a cada saber usufruído pela criança em contato com diversas experiências vivenciadas, as oportunidades de aquisição do conhecimento são maiores em todos os aspectos, sejam eles físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos, sociais etc., gerando a formação da identidade de cada indivíduo.

Por conseguinte, escolher conteúdos para crianças de zero a cinco anos, é refletir nas possibilidades de trabalhar com os aspectos da formação humana, é meditar as práticas no cotidiano das instituições infantis que necessitam ser organizadas e planejadas, avaliadas, para que assim possa ser identificado o processo de aprendizagem, na qual precisa desenvolver tanto a integridade e a individualidade da criança. Desta forma, torna-se necessário que o professor/educador tenha em sua prática pedagógica a clareza do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que busque promover a integridade do indivíduo, considerando as interações sociais e lúdicas que realizam o processo de ensino e aprendizagem.

Logo, trabalhar com uma proposta curricular que supere as concepções assistencialistas e mecanicistas, remete a ter uma visão diferenciada, pensando em sua estruturação, planejamento e execução de conteúdos específicos que promovam aprendizagem, diante de uma abordagem que parte

do contexto social, cultural, ético, tecnológico dentro de cada ambiente escolar no qual está inserido. Sendo assim, a rede municipal de ensino de Maringá para educação infantil (MARINGÁ, 2012) compreende que os conteúdos a serem explorados nas instituições do município devem conter conteúdos estruturantes que, a partir de seus conceitos, possam elaborar conteúdos específicos a serem trabalhados em função do ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, conforme documento apresenta:

[...] Os conteúdos estruturantes e específicos trabalhados em turmas de creche e para pré-escola serão: O corpo em movimento (imagem corporal, esquema corporal; tônus, postura e equilíbrio; lateralidade; orientação espacial; orientação temporal). Identidade e autonomia (identidade pessoal; linguagem oral e escrita; linguagem matemática; linguagem artística). E natureza e sociedade (organização dos grupos sociais (seu modo de ser, viver e trabalhar); objetos e processos de transformações; lugares e suas paisagens; seres vivos; fenômenos e componentes naturais) (MARINGÁ, 2012, p.86-87).

Logo, os conteúdos estruturantes e específicos definidos pela a rede municipal de ensino têm a função de promover o processo de ensino e aprendizagem mediante conceitos de cada conteúdo, o qual levará o aluno a apropriação do conhecimento, não somente na escola e sim em todos os ambientes no qual o mesmo está inserido.

Contudo, diante desses apontamentos, torna relevante pensar em ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil, com o objetivo de oportunizar um espaço escolar que ofereça, aos alunos que necessitam, um atendimento educacional diferenciado, desde a faixa etária de zero a cinco anos de idade, em função de seu desenvolvimento como qualquer cidadão de fato e de direito. Assim, segundo Bacaro (2014) ressalta que a secretaria do município, diante das normatizações da legislação municipal pautada no documento de Instrução Normativa 06/2013 (MARINGÁ, 2013), vem trabalhando com o atendimento à criança entre a faixa etária de zero até cinco anos, sobre o processo de estimulação essencial, no qual é realizado o atendimento diferenciado que proporciona a criança desde seu primeiro ano de vida, que se encontra em um grupo de risco, que deparará com dificuldades relacionadas ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Este processo de estimulação essencial é um projeto interno da Secretaria de Educação de Maringá, que ainda não foi oficialmente publicado, mas é um documento norteador para que as instituições possam direcionar seu trabalho de atendimento mediante a perspectiva sobre a educação inclusiva. Este projeto tem por objetivo desenvolver a capacidade da criança de aprender no alcance da aprendizagem, por meio de estímulos, gerando experiências que contribuirão para o desenvolvimento de habilidades. Neste sentido, o processo de estimulação essencial, segundo a assessora da SEDUC, Bacaro (2014), se dá por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, Vygotsky (1991) acentua a importância desse processo para o ensino e aprendizagem da criança pequena, na qual seu desenvolvimento acontece de maneira coletiva, diante da relação entre a mediação do professor com o aluno.

Portanto, a escola tem um importante papel ao propor atividades pedagógicas que visem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: percepção, memória, linguagem e pensamento, abstração, atenção e imaginação em função da obtenção da aprendizagem. Desta maneira, a estimulação essencial tem como objetivo trabalhar com a criança o desenvolvimento de sua capacidade de aprender na obtenção da aprendizagem, diante de estímulos que irão proporcionar experiências que favorecerão o desenvolvimento de habilidades ao seu redor, como documento consultado:

[...] A estimulação essencial une a adaptabilidade do cérebro a capacidade da criança de aprender. Oferece aos bebês a condição saudável de adaptação, uma forma de orientação do potencial e do desenvolvimento das suas habilidades por meio de estímulos corretos abrindo um leque de oportunidades e de experiências as quais favorecem a destreza e habilidades de entender o que ocorre ao seu redor. Nesse sentido a estimulação essencial altera e modifica a vida da criança e oferece outra realidade em que ela possa alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento como qualquer outra criança (BACARO, 2014, p.3).

O processo do atendimento da criança neste projeto conforme a assessoria da SEDUC destaca se inicia a partir dos quatros primeiros meses de vida da criança e se estende até os cinco anos de idade. A criança será encaminhada pelo CMEI em que será feita a avaliação do atendimento pelo

estudo de caso e pela equipe pedagógica da escola, que terá o atendimento por um profissional da educação especial e que será realizado pelo menos três vezes por semana individual ou em grupo, conforme prevê o documento:

[...] Período de atendimento: a partir do 4º mês de vida até 5 anos de idade.

Atendimento: A criança será encaminhada pelo CMEI para a avaliação; O encaminhamento terá como base as informações obtidas no ato da matrícula pela responsável e ou observação da equipe escolar; Será realizada uma avaliação para o início do atendimento; A criança receberá alta quando dos serviços não mais necessitar; Será atendida por um profissional da educação especial; O atendimento ocorrerá no mínimo três vezes por semana individual ou em grupo (BACARO, 2014, p.4).

Ainda no que se refere ao atendimento de estimulação essencial, conforme Bacaro (2014) no segundo semestre do ano de 2014, o atendimento diferenciado à criança da faixa etária de quatro e cinco anos, está sendo direcionada para as Salas de Recursos Multifuncionais na rede regular de ensino, para que ocorra o auxílio do processo de ensino e aprendizagem, o que antes não se era trabalhado na rede de ensino. A efetivação do atendimento se dá perante a solicitação no centro de educação infantil, com o encaminhamento da análise de estudo de caso, com o diagnóstico do tipo de atendimento desse aluno que deve ser incluído na sala de recursos multifuncional da rede. Sobre esse procedimento, Bacaro (2014) destaca que para o final deste ano a Prefeitura de Maringá estará disponibilizando um novo local, no qual funcionará também a Secretaria de Educação Especial, para que assim possa ter uma integração maior entre a assessoria e o trabalho que está sendo realizado.

Portanto, esse procedimento do atendimento de estimulação essencial está sendo aplicado nos Centros de Educação Infantil da rede, como mais um recurso inclusivo à criança pequena que apresente alguma dificuldade educativa durante seu processo de aprendizagem. Entretanto, para que o aluno da educação especial, em todos os níveis de ensino, tenha acesso a esse atendimento, é necessário que esteja matriculado na rede municipal. Bacaro (2014) apresenta que há uma dupla matrícula amparada por lei, em que além de estar matriculado na rede regular de ensino, o aluno também deve ser matriculado para o atendimento diferenciado, conforme é ressaltado na

resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). Deste modo, no mesmo documento é descrito que o atendimento deve ser efetivado em contra turno das aulas regulares, e não substitui o ensino nas classes comuns da escola regular.

Entretanto, a primeira identificação sobre a necessidade do atendimento diferenciado ocorre dentro do CMEI, em que a equipe pedagógica juntamente com a professora, educadora e auxiliar, ao suspeitar que a criança possua um atraso no processo de aprendizagem e desenvolvimento, oportunizam intervenções pedagógicas dentro do âmbito escolar. Assim, se a criança continuar apresentando dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem, o caso é levado para a Secretaria de Educação no momento em que a assessora pedagógica responsável por aquele CMEI deve fazer novos encaminhamentos de intervenções, se for o caso com outros profissionais. Depois de feito todos os procedimentos de intervenção na escola, se a criança ainda continuar demonstrando dificuldades educativas, a equipe do CMEI junto com a assessoria pedagógica deverá solicitar o encaminhamento para realização do atendimento diferenciado, conforme está destacado no documento de instrução normativa 06/2013 para educação infantil:

Art.2º No CMEI: a) O professor sinaliza à equipe pedagógica (Orientação, Supervisão e Direção, as crianças com atraso no processo de aprendizagem e desenvolvimento; b) A equipe pedagógica do CMEI orientará a professora, a educadora e a auxiliar sobre as intervenções necessárias em sala de aula c) Após as intervenções realizadas no contexto escolar, caso a criança continue apresentando tal dificuldade, informar a assessora pedagógica do CMEI que fará orientações de novas intervenções pedagógicas e caso necessário irá sugerir encaminhamentos para outros profissionais: Encaminhar para assessoria das Orientações Educacional quanto houver questões relacionada ao social (faltas, negligencia, situação de risco, violência e conflitos); Encaminhar para a assessoria da Educação Especial e Inclusão Educacional síndromes e ou deficiências; Encaminhar para fonoaudióloga por meio do protocolo de “ Investigação Fonoaudióloga” crianças com atraso na aquisição ou desenvolvimento de respiração; Encaminhar para psicológica que atende o CMEI, por meio de formulário “ Encaminhamento á Psicológica”, dificuldades afetivas, comportamentais e cognitivas;

Art. 3º Após realizados os encaminhamentos devidos, a equipe do CMEI juntamente com as assessoras pedagógicas definirão

necessidade da realização do Estudo de Caso (MARINGÁ, 2013b. p.1-2).

Deste modo, com a realização do estudo de caso, depois de feito o levantamento do tipo de atendimento que será orientado, é encaminhado para a equipe pedagógica do CMEI a documentação com resultados obtidos pela análise, na qual estará identificando como deverá ser realizado esse trabalho à criança. Assim, segundo Bacaro (2014), a equipe pedagógica da escola deverá auxiliar na elaboração do planejamento norteador das atividades em sala de aula interligando com a SRM caso for solicitado o atendimento, em que contemple a maneira de como será o trabalho com essa criança, pois a função da SEDUC é a de oportunizar a formação aos professores, de orientar e analisar o tipo de atendimento que será executado, assim à uma hierarquia a ser respeitada, em que na escola quem normatiza as ações é a equipe pedagógica. Bacaro (2014) apresenta que, diante do atendimento diferenciado, é realizada uma devolutiva para a escola e família da criança, em que é avaliado o seu desenvolvimento, que de acordo com a assessoria, é retomado o estudo de caso e o desenvolvimento da criança durante o período de realização das intervenções pedagógicas, constando o grau evolutivo da criança perante o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, refletir sobre o processo inclusivo implica também em uma mudança de paradigmas, de conceitos e costumes, nos quais a Rede Municipal de Ensino de Maringá, diante a essa nova realidade, deve adaptar a seus procedimentos, visando à elaboração de novas alternativas que possibilite a aquisição do ensino e aprendizagem da criança com algum tipo deficiência dentro do ambiente escolar. Logo, a educação é, portanto, um direito de todos, tornando necessário pensar sobre essas alternativas que promovam a remoção de barreiras impostas pela exclusão, para que a criança com deficiência seja inserida na escola, independentemente de suas possibilidades ou dificuldades, respeitando-a, integrando-a ao cotidiano escolar, tendo em vista a capacitação e as melhorias na vida deste aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado com objetivo de investigar o processo inclusivo na rede municipal de ensino da cidade de Maringá-PR para o Centro de Educação Infantil, no intuito de conhecer as políticas municipais que normatizam essa ação dentro do âmbito escolar, e também a efetivação desse atendimento à criança pequena com deficiência que se encontra matriculada na rede regular de ensino, a qual necessita de uma mediação diferenciada que oportunize o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que as leis e políticas educacionais vigentes no país pautam pelo discurso do movimento inclusivo, ainda há um longo caminho a ser percorrido dentro do ambiente escolar. Assim, a escola comum é considerada como um local capaz de oportunizar a formação dos cidadãos, pois é direito garantido por lei a todos o acesso a uma educação eficaz e com qualidade que proporcione sua formação como qualquer cidadão.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostraram que atualmente o sistema educacional da rede de ensino da cidade de Maringá-PR vem desenvolvendo ações que efetivam o processo inclusivo à criança pequena com deficiência, de maneira a acontecer à inserção do mesmo, na rede regular de ensino com a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com profissionais qualificados que irão auxiliar os professores dos Centros Municipais de Educação Infantil que contribuirão para o processo de aprendizagem da criança.

Deste modo, a educação inclusiva garante às crianças com deficiência o acesso ao ensino regular com igualdade e condições como as demais pessoas. No decorrer da pesquisa foi possível compreender a importância de políticas que normatizam o processo inclusivo, pois o aluno que tem alguma deficiência, tem o direito de estudar na rede regular de ensino. Sendo assim, pode-se concluir que esse estudo possibilitou compreender a efetivação e o desdobramento das políticas públicas da educação inclusiva da rede municipal de ensino do município de Maringá-PR.

A análise dos dados permite refletir sobre os questionamentos norteadores iniciais desta pesquisa, os quais apresentam, na medida em que se foi organizando os diferentes tópicos do presente trabalho, as possíveis respostas, clareando alguns aspectos e suscitando outros questionamentos

como: De qual maneira será realizada a avaliação dos resultados obtidos do processo de atendimento para a criança pequena nos Centros de Educação Infantil? Quais serão as novas providências a serem adotadas pela rede municipal de ensino mediante aos resultados alcançados?

Conclui-se, assim, que a inclusão da criança na rede regular de ensino, torna-se importante para o desenvolvimento da aceitação das diferenças dentro do contexto escolar. E entende-se que compreender o processo de construção de políticas públicas inclusivas e sua efetivação implica a refletir e buscar de novas alternativas de inserção no ensino regular, no sentido de todos terem acesso ao ensino de qualidade, compartilhando de todas as atividades, seguindo os princípios de igualdade e permanência na escola que garanta e atenda as possíveis necessidades dos alunos.

Assim, a escola deve ser vista como local importante, capaz de formar o cidadão, bem como a criança pequena. Dessa forma, um espaço escolar em que as diferenças estão expostas, propicia, por meio da aprendizagem a valorização do outro, como aquilo que o caracteriza e que é capaz de realizar.

Entretanto, refletir sobre as novas alternativas, em função do desenvolvimento da escola inclusiva, sugere no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço que as modificações devem se consolidar. Portanto, a construção de um ambiente inclusivo proporcionará condições para que todos participem desse processo educacional, onde ocorra a interação uns com os outros.

Contudo, o processo inclusivo para criança pequena com deficiência, diante da análise realizada nas políticas inclusivas da rede municipal de ensino de Maringá-PR, apresenta um avanço relevante no que se refere ao atendimento educacional especializado, foi possível observar que a rede de ensino juntamente com a equipe pedagógica da escola se empenha para que haja um trabalho diferenciado ao aluno com deficiência, para que, assim, ocorra a interação com os professores e os demais profissionais da educação especial, em função do desenvolvimento humano e de suas relações com o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, D.O, GOTTI, M.O, GRIBOSHI, C.M, DUTRA, C.P. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BACARO, Paula Edicléia França. **Conversa informal em encontros esporádicos com a pesquisadora.** 10.02.2014.

_____. **Projeto de Estimulação Essencial.** Documento digitalizado. 10.02.2014.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Acesso em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Disponível: 10 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular** / Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 13 março de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 19 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução No. 4 CNE/CEB**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 19 de abril de 2014.

ESPAÑA. Unicef. Gobierno de Aragon. **Convención sobre los derechos del niño: unidos por la infancia**. Aragon, 2000. Disponível em: <<http://www.enredate.org>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. **Declaración de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.

_____. SEESP/GAB. **Nota Técnica nº19**, de 08 de setembro de 2010 destinados aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtorno globais de desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010.pdf>. Acesso em : 22 de agosto de 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

JESUS, M.D, BAPTISTA, R.C, BARRETO, C.S.A.M, VICTOR, L.S: **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: mediação, 2009.

MARINGÁ. **Currículo da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012, p.18.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 05/2013-SEDUC**. 2013a, p.1-2.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 06/2013-SEDUC**. 2013b, p.1-2.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 07/2013-SEDUC**. 2013c, p.1-2.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 08/2013-SEDUC**. 2013d, p.1,2,3-4.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e a política nacional de educação especial**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial formação em foco**. Porto Alegre: Meditação/CDV/FACITEC, 2011. 2v. p. 131-146.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010, p.34.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2009.

PARANÁ. **Instrução N.º 009/2009**. Secretaria do Estado da Educação/Superintendência da Educação, 2009.

PARANÁ. **Instrução N.º 010/2008**. Secretaria do Estado da Educação/Superintendência da Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em Educação**: Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.124-126.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. In: Interação professor-aluno na educação inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.11, n.3, 2005, p.335-372.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, Tomo cinco).