



CÓD: OP-003ST-21
7908403511020

CATANDUVA

*PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA
DO ESTADO DE SÃO PAULO*

Professor de Educação Especial

EDITAL DO PROCESSO SELETIVO N° 01/2021

Língua Portuguesa

1. Ortografia oficial	01
2. Acentuação gráfica	01
3. Flexão nominal e verbal. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. Emprego de tempos e modos verbais. Vozes do verbo	02
4. Concordância nominal e verbal	09
5. Regência nominal e verbal	11
6. Ocorrência de crase	11
7. Pontuação	12
8. Redação (confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas)	13
9. Intelecção de texto	20

Conhecimentos Pedagógicos e de Legislação

1. Os diferentes ritmos na construção do conhecimento.	01
2. Integração escola, família e comunidade.	06
3. O papel do professor no mundo atual.	07

Conhecimentos Específicos Professor de Educação Especial

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL – legislações pertinentes à área	01
2. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 CNE/CEB – Institui Diretrizes operacionais para atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade especial	11
3. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008	13

Conteúdo Digital

Documentos (Legislação)

1. BNCC (Base Nacional Comum Curricular homologada no dia 20/12/2017)	01
2. Constituição da República Federativa do Brasil – Artigo 5º, Artigos 37 ao 41, 205 a 214 e 227 ao 229	38
3. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.	52
4. Lei Federal nº. 9394, de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	87
5. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	101
6. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	104
7. Resolução CNE/CP nº 04/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	106
8. Resolução CNE/CP nº 02/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica	113

Atenção

- Para estudar o Conteúdo Digital Complementar e Exclusivo acesse sua “Área do Cliente” em nosso site.

<https://www.apostilasopcao.com.br/errata-retificacao>

ORTOGRAFIA OFICIAL

A ortografia oficial diz respeito às regras gramaticais referentes à escrita correta das palavras. Para melhor entendê-las, é preciso analisar caso a caso. Lembre-se de que a melhor maneira de memorizar a ortografia correta de uma língua é por meio da leitura, que também faz aumentar o vocabulário do leitor.

Neste capítulo serão abordadas regras para dúvidas frequentes entre os falantes do português. No entanto, é importante ressaltar que existem inúmeras exceções para essas regras, portanto, fique atento!

Alfabeto

O primeiro passo para compreender a ortografia oficial é conhecer o alfabeto (os sinais gráficos e seus sons). No português, o alfabeto se constitui 26 letras, divididas entre **vogais** (a, e, i, o, u) e **consoantes** (restante das letras).

Com o Novo Acordo Ortográfico, as consoantes **K**, **W** e **Y** foram reintroduzidas ao alfabeto oficial da língua portuguesa, de modo que elas são usadas apenas em duas ocorrências: **transcrição de nomes próprios** e **abreviaturas e símbolos de uso internacional**.

Uso do “X”

Algumas dicas são relevantes para saber o momento de usar o X no lugar do CH:

- Depois das sílabas iniciais “me” e “en” (ex: mexerica; enxergar)
- Depois de ditongos (ex: caixa)
- Palavras de origem indígena ou africana (ex: abacaxi; orixá)

Uso do “S” ou “Z”

Algumas regras do uso do “S” com som de “Z” podem ser observadas:

- Depois de ditongos (ex: coisa)
- Em palavras derivadas cuja palavra primitiva já se usa o “S” (ex: casa > casinha)
- Nos sufixos “ês” e “esa”, ao indicarem nacionalidade, título ou origem. (ex: portuguesa)
- Nos sufixos formadores de adjetivos “ense”, “oso” e “osa” (ex: populoso)

Uso do “S”, “SS”, “Ç”

- “S” costuma aparecer entre uma vogal e uma consoante (ex: diversão)
- “SS” costuma aparecer entre duas vogais (ex: processo)
- “Ç” costuma aparecer em palavras estrangeiras que passaram pelo processo de aportuguesamento (ex: muçarela)

Os diferentes porquês

POR QUE	Usado para fazer perguntas. Pode ser substituído por “por qual motivo”
PORQUE	Usado em respostas e explicações. Pode ser substituído por “pois”
POR QUÊ	O “que” é acentuado quando aparece como a última palavra da frase, antes da pontuação final (interrogação, exclamação, ponto final)
PORQUÊ	É um substantivo, portanto costuma vir acompanhado de um artigo, numeral, adjetivo ou pronome

Parônimos e homônimos

As palavras **parônimas** são aquelas que possuem grafia e pronúncia semelhantes, porém com significados distintos.

Ex: *cumprimento* (saudação) X *comprimento* (extensão); *tráfego* (trânsito) X *tráfico* (comércio ilegal).

Já as palavras **homônimas** são aquelas que possuem a mesma grafia e pronúncia, porém têm significados diferentes. **Ex:** *rio* (verbo “rir”) X *rio* (curso d’água); *manga* (blusa) X *manga* (fruta).

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

A acentuação é uma das principais questões relacionadas à Ortografia Oficial, que merece um capítulo a parte. Os acentos utilizados no português são: **acento agudo** (´); **acento grave** (`); **acento circunflexo** (^); **cedilha** (,) e **til** (~).

Depois da reforma do Acordo Ortográfico, a **trema** foi excluída, de modo que ela só é utilizada na grafia de nomes e suas derivações (ex: Müller, mülleriano).

Esses são sinais gráficos que servem para modificar o som de alguma letra, sendo importantes para marcar a sonoridade e a intensidade das sílabas, e para diferenciar palavras que possuem a escrita semelhante.

A sílaba mais intensa da palavra é denominada **sílaba tônica**. A palavra pode ser classificada a partir da localização da sílaba tônica, como mostrado abaixo:

- **OXÍTONA:** a última sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: café)
- **PAROXÍTONA:** a penúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: automóvel)
- **PROPAROXÍTONA:** a antepenúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: lâmpada)

LÍNGUA PORTUGUESA

As demais sílabas, pronunciadas de maneira mais sutil, são denominadas **sílabas átonas**.

Regras fundamentais

CLASSIFICAÇÃO	REGRAS	EXEMPLOS
OXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> terminadas em A, E, O, EM, seguidas ou não do plural seguidas de -LO, -LA, -LOS, -LAS 	cipó(s), pé(s), armazém respeitá-la, compô-lo, comprometê-los
PAROXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> terminadas em I, IS, US, UM, UNS, L, N, X, PS, Ã, ÃS, ÃO, ÃOS ditongo oral, crescente ou decrescente, seguido ou não do plural <p>(OBS: Os ditongos “EI” e “OI” perderam o acento com o Novo Acordo Ortográfico)</p>	táxi, lápis, vírus, fórum, cadáver, tórax, bíceps, imã, órfão, órgãos, água, mágoa, pônei, ideia, geleia, paranoico, heroico
PROPÁROXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> todas são acentuadas 	cólica, analítico, jurídico, hipérbole, último, álibi

Regras especiais

REGRA	EXEMPLOS
Acentua-se quando “I” e “U” tônicos formarem hiato com a vogal anterior, acompanhados ou não de “S”, desde que não sejam seguidos por “NH” OBS: Não serão mais acentuados “I” e “U” tônicos formando hiato quando vierem depois de ditongo	saída, faísca, baú, país feitura, Bocaiuva, Sauipe
Acentua-se a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos “TER” e “VIR” e seus compostos	têm, obtêm, contêm, vêm
Não são acentuados hiatos “OO” e “EE”	leem, voo, enjoo
Não são acentuadas palavras homógrafas OBS: A forma verbal “PÔDE” é uma exceção	pelo, pera, para

FLEXÃO NOMINAL E VERBAL. PRONOMES: EMPREGO, FORMAS DE TRATAMENTO E COLOCAÇÃO. EMPREGO DE TEMPOS E MODOS VERBAIS. VOZES DO VERBO

Classes de Palavras

Para entender sobre a estrutura das funções sintáticas, é preciso conhecer as classes de palavras, também conhecidas por classes morfológicas. A gramática tradicional pressupõe 10 classes gramaticais de palavras, sendo elas: adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, pronome, preposição, substantivo e verbo.

Veja, a seguir, as características principais de cada uma delas.

CLASSE	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
ADJETIVO	Expressar características, qualidades ou estado dos seres Sofre variação em número, gênero e grau	Menina <i>inteligente</i> ... Roupa <i>azul-marinho</i> ... Brincadeira <i>de criança</i> ... Povo <i>brasileiro</i> ...
ADVÉRBIO	Indica circunstância em que ocorre o fato verbal Não sofre variação	A ajuda chegou <i>tarde</i> . A mulher trabalha <i>muito</i> . Ele dirigia <i>mal</i> .
ARTIGO	Determina os substantivos (de modo definido ou indefinido) Varia em gênero e número	A galinha botou <i>um</i> ovo. <i>Uma</i> menina deixou <i>a</i> mochila no ônibus.
CONJUNÇÃO	Liga ideias e sentenças (conhecida também como conectivos) Não sofre variação	Não gosto de refrigerante <i>nem</i> de pizza. Eu vou para a praia <i>ou</i> para a cachoeira?
INTERJEIÇÃO	Exprime reações emotivas e sentimentos Não sofre variação	<i>Ah!</i> Que calor... Escapei por pouco, <i>ufa!</i>
NUMERAL	Atribui quantidade e indica posição em alguma sequência Varia em gênero e número	Gostei muito do <i>primeiro</i> dia de aula. <i>Três</i> é a <i>metade</i> de seis.

PRONOME	Acompanha, substitui ou faz referência ao substantivo Varia em gênero e número	Posso <i>ajudar</i> , senhora? <i>Ela me</i> ajudou muito com o <i>meu</i> trabalho. <i>Esta é</i> a casa <i>onde</i> eu moro. <i>Que</i> dia é hoje?
PREPOSIÇÃO	Relaciona dois termos de uma mesma oração Não sofre variação	Espero <i>por</i> você essa noite. Lucas gosta <i>de</i> tocar violão.
SUBSTANTIVO	Nomeia objetos, pessoas, animais, alimentos, lugares etc. Flexionam em gênero, número e grau.	A <i>menina</i> jogou sua <i>boneca</i> no <i>rio</i> . A <i>matilha</i> tinha muita <i>coragem</i> .
VERBO	Indica ação, estado ou fenômenos da natureza Sofre variação de acordo com suas flexões de modo, tempo, número, pessoa e voz. Verbos não significativos são chamados verbos de ligação	Ana se <i>exercita</i> pela manhã. Todos <i>parecem</i> meio bobos. <i>Chove</i> muito em Manaus. A cidade <i>é</i> muito bonita quando vista do alto.

Substantivo

Tipos de substantivos

Os substantivos podem ter diferentes classificações, de acordo com os conceitos apresentados abaixo:

- **Comum:** usado para nomear seres e objetos generalizados. *Ex: mulher; gato; cidade...*
- **Próprio:** geralmente escrito com letra maiúscula, serve para especificar e particularizar. *Ex: Maria; Garfield; Belo Horizonte...*
- **Coletivo:** é um nome no singular que expressa ideia de plural, para designar grupos e conjuntos de seres ou objetos de uma mesma espécie. *Ex: matilha; enxame; cardume...*
- **Concreto:** nomeia algo que existe de modo independente de outro ser (objetos, pessoas, animais, lugares etc.). *Ex: menina; cachorro; praça...*
- **Abstrato:** depende de um ser concreto para existir, designando sentimentos, estados, qualidades, ações etc. *Ex: saudade; sede; imaginação...*
- **Primitivo:** substantivo que dá origem a outras palavras. *Ex: livro; água; noite...*
- **Derivado:** formado a partir de outra(s) palavra(s). *Ex: pedreiro; livraria; noturno...*
- **Simplex:** nomes formados por apenas uma palavra (um radical). *Ex: casa; pessoa; cheiro...*
- **Composto:** nomes formados por mais de uma palavra (mais de um radical). *Ex: passatempo; guarda-roupa; girassol...*

Flexão de gênero

Na língua portuguesa, todo substantivo é flexionado em um dos dois gêneros possíveis: **feminino** e **masculino**.

O **substantivo biforme** é aquele que flexiona entre masculino e feminino, mudando a desinência de gênero, isto é, geralmente o final da palavra sendo **-o** ou **-a**, respectivamente (*Ex: menino / menina*). Há, ainda, os que se diferenciam por meio da pronúncia / acentuação (*Ex: avô / avó*), e aqueles em que há ausência ou presença de desinência (*Ex: irmão / irmã; cantor / cantora*).

O **substantivo uniforme** é aquele que possui apenas uma forma, independente do gênero, podendo ser diferenciados quanto ao gênero a partir da flexão de gênero no artigo ou adjetivo que o acompanha (*Ex: a cadeira / o poste*). Pode ser classificado em **epiceno** (refere-se aos animais), **sobrecomum** (refere-se a pessoas) e **comum de dois gêneros** (identificado por meio do artigo).

É preciso ficar atento à **mudança semântica** que ocorre com alguns substantivos quando usados no masculino ou no feminino, trazendo alguma especificidade em relação a ele. No exemplo *o fruto X a fruta* temos significados diferentes: o primeiro diz respeito ao órgão que protege a semente dos alimentos, enquanto o segundo é o termo popular para um tipo específico de fruto.

Flexão de número

No português, é possível que o substantivo esteja no **singular**, usado para designar apenas uma única coisa, pessoa, lugar (*Ex: bola; escada; casa*) ou no **plural**, usado para designar maiores quantidades (*Ex: bolas; escadas; casas*) — sendo este último representado, geralmente, com o acréscimo da letra **S** ao final da palavra.

Há, também, casos em que o substantivo não se altera, de modo que o plural ou singular devem estar marcados a partir do contexto, pelo uso do artigo adequado (*Ex: o lápis / os lápis*).

Variação de grau

Usada para marcar diferença na grandeza de um determinado substantivo, a variação de grau pode ser classificada em **augmentativo** e **diminutivo**.

Quando acompanhados de um substantivo que indica grandeza ou pequenez, é considerado **analítico** (*Ex: menino grande / menino pequeno*).

Quando acrescentados sufixos indicadores de aumento ou diminuição, é considerado **sintético** (*Ex: meninoão / menininho*).

Novo Acordo Ortográfico

De acordo com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as **letras maiúsculas** devem ser usadas em nomes próprios de pessoas, lugares (cidades, estados, países, rios), animais, acidentes geográficos, instituições, entidades, nomes astronômicos, de festas e festividades, em títulos de periódicos e em siglas, símbolos ou abreviaturas.

Já as **letras minúsculas** podem ser usadas em dias de semana, meses, estações do ano e em pontos cardeais.

Existem, ainda, casos em que o **uso de maiúscula ou minúscula é facultativo**, como em título de livros, nomes de áreas do saber, disciplinas e matérias, palavras ligadas a alguma religião e em palavras de categorização.

Adjetivo

Os adjetivos podem ser simples (*vermelho*) ou compostos (*mal-educado*); primitivos (*alegre*) ou derivados (*tristonho*). Eles podem flexionar entre o feminino (*estudiosa*) e o masculino (*engraçado*), e o singular (*bonito*) e o plural (*bonitos*).

Há, também, os adjetivos pátrios ou gentílicos, sendo aqueles que indicam o local de origem de uma pessoa, ou seja, sua nacionalidade (*brasileiro; mineiro*).

É possível, ainda, que existam locuções adjetivas, isto é, conjunto de duas ou mais palavras usadas para caracterizar o substantivo. São formadas, em sua maioria, pela preposição *DE* + substantivo:

- *de criança* = infantil
- *de mãe* = maternal
- *de cabelo* = capilar

Variação de grau

Os adjetivos podem se encontrar em grau normal (sem ênfases), ou com intensidade, classificando-se entre comparativo e superlativo.

- Normal: A Bruna é inteligente.
- Comparativo de superioridade: A Bruna é *mais* inteligente *que* o Lucas.
- Comparativo de inferioridade: O Gustavo é *menos* inteligente *que* a Bruna.
- Comparativo de igualdade: A Bruna é *tão* inteligente *quanto* a Maria.
- Superlativo relativo de superioridade: A Bruna é *a mais* inteligente da turma.
- Superlativo relativo de inferioridade: O Gustavo é *o menos* inteligente da turma.
- Superlativo absoluto analítico: A Bruna é *muito* inteligente.
- Superlativo absoluto sintético: A Bruna é *inteligentíssima*.

Adjetivos de relação

São chamados adjetivos de relação aqueles que não podem sofrer variação de grau, uma vez que possui valor semântico objetivo, isto é, não depende de uma impressão pessoal (subjativa). Além disso, eles aparecem após o substantivo, sendo formados por sufixação de um substantivo (*Ex: vinho do Chile = vinho chileno*).

Advérbio

Os advérbios são palavras que modificam um verbo, um adjetivo ou um outro advérbio. Eles se classificam de acordo com a tabela abaixo:

CLASSIFICAÇÃO	ADVÉRBIOS	LOCUÇÕES ADVERBIAIS
DE MODO	<i>bem; mal; assim; melhor; depressa</i>	<i>ao contrário; em detalhes</i>
DE TEMPO	<i>ontem; sempre; afinal; já; agora; doravante; primeiramente</i>	<i>logo mais; em breve; mais tarde, nunca mais, de noite</i>
DE LUGAR	<i>aqui; acima; embaixo; longe; fora; embaixo; ali</i>	<i>Ao redor de; em frente a; à esquerda; por perto</i>
DE INTENSIDADE	<i>muito; tão; demasiado; imenso; tanto; nada</i>	<i>em excesso; de todos; muito menos</i>
DE AFIRMAÇÃO	<i>sim, indubitavelmente; certo; decerto; deveras</i>	<i>com certeza; de fato; sem dúvidas</i>
DE NEGAÇÃO	<i>não; nunca; jamais; tampouco; nem</i>	<i>nunca mais; de modo algum; de jeito nenhum</i>
DE DÚVIDA	<i>Possivelmente; acaso; será; talvez; quiçá</i>	<i>Quem sabe</i>

Advérbios interrogativos

São os advérbios ou locuções adverbiais utilizadas para introduzir perguntas, podendo expressar circunstâncias de:

- Lugar: *onde, aonde, de onde*
- Tempo: *quando*
- Modo: *como*
- Causa: *por que, por quê*

Grau do advérbio

Os advérbios podem ser comparativos ou superlativos.

- Comparativo de igualdade: *tão/tanto* + advérbio + *quanto*
- Comparativo de superioridade: *mais* + advérbio + (*do*) *que*
- Comparativo de inferioridade: *menos* + advérbio + (*do*) *que*
- Superlativo analítico: *muito cedo*
- Superlativo sintético: *cedíssimo*

Curiosidades

Na **linguagem coloquial**, algumas variações do superlativo são aceitas, como o diminutivo (*cedinho*), o aumentativo (*cedão*) e o uso de alguns prefixos (*supercedo*).

OS DIFERENTES RITMOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A Relação entre o Currículo e a Construção do Conhecimento

Embora seja um dos elementos mais importantes, se não o mais importante da escola, o currículo ainda vem sendo encarado como um elemento de pouca relevância, no que diz respeito à prática educativa. A organização curricular norteia a prática educativa do professor, e embora não ofereça soluções prontas, deve priorizar a melhoria da qualidade de ensino. Para Teixeira (1976, p. 58), a escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.

O papel concebido à escola é muito diversificado e importante, pois este ambiente, além de atender às necessidades educacionais das crianças, deve garantir-lhes um lugar especial, oferecendo todas as condições necessárias ao seu aprendizado, além disso, pode também contribuir na formação de competências e habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento de sua criticidade.

A estrutura e organização do currículo é muito importante para a aprendizagem da criança, uma vez que possibilita a promoção de meios que facilitam o processo de ensino, tendo em vista a reciprocidade e a integridade da mesma com relação às atividades envolvidas. O problema é que na maioria das vezes os métodos e os conteúdos de ensino são pensados fora do ambiente escolar.

Para Traldy (1984), um bom currículo escolar, é aquele que se fundamenta numa concepção de educação que: Pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem; privilegia principalmente o saber que deve ser produzido, sem relegar a segundo plano o saber que o aluno já possui; as atividades de currículo e ensino não são separadas da totalidade social e visam à transformação crítica e criativa do contexto escolar, e mais especificamente de sua forma de se organizar; essa transformação ocorre através do acirramento das contradições e da elaboração de propostas de ação, tendo em vista a superação das questões apresentadas pela prática pedagógica.

A escolha dos conteúdos deve partir da realidade concreta do aluno, considerando desde a essência dos dados ao contexto em que está inserida a escola, dando mais ênfase à interação professor-aluno, valorizando a participação de ambos nas tomadas de decisões, promovendo a integração do conteúdo, selecionando-o conforme as necessidades das partes envolvidas.

Há, porém, que se levantar fatores definitivos na construção do currículo, tal como podemos observar nas palavras de Moreira (1990, p. 49): No nível da teoria curricular, um interesse em controle é claro quando as tarefas curriculares correspondem à a) definição dos elementos ou variáveis relevantes envolvidos no currículo; e b) criação de um sistema de tomada de decisões para o planejamento curricular.

Ao chegar à escola, a criança já traz de casa um conjunto de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, e por sua vez, definidas pelo professor. Além de promover o desenvolvimento dessas habilidades, o professor precisa aprender a interagir, perguntar e fazer bons questionamentos, sendo flexível para mudanças metodológicas que surgirem no decorrer de sua prática, em todas as áreas curriculares, fazendo com que o currículo se torne mais próximo da identidade do aluno.

De acordo com Moreira (1990, p. 54): “paralelamente às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance de justiça social”.

O aluno deve participar ativamente do processo de ensino realizado pela escola, sendo entendido não apenas como objeto, mas como sujeito da prática de ensino. O professor em consideração a individualidade de cada um, tendo em vista o contexto cada vez mais diversificado da sala de aula, no qual cada aluno possui características distintas.

Outro aspecto básico que merece destaque na organização curricular é a forma de como se avalia a aprendizagem do aluno. A avaliação deve estar incorporada ao currículo a partir do momento que se faz presente na sala de aula. São muitas as escolas que não permitem que haja uma melhoria nos métodos de avaliação, permanecendo conservadoras, embora vivamos em constantes transformações.

Traldy (1984) acrescenta que em uma proposta de educação transformadora e de currículo com um enfoque crítico, só se pode falar em um processo de avaliação que seja compatível com essa concepção de educação e de currículo.

O processo de avaliação na sala de aula deve estar de acordo com as particularidades de cada sujeito presente em tal processo, respeitando as diferenças no currículo escolar, e, por sua vez, na sala de aula. Avaliar, não significa dar todo o conteúdo até o final do ano e cobrar o que foi ensinado, por meio de inúmeras provas, que acabam se tornando quase o único instrumento, termômetro a medir o que os alunos e alunas aprenderam (OLIVEIRA, 2003). A partir dessa reflexão teórica, percebemos o currículo, como um parâmetro que norteia a prática educativa, o qual precisa ser planejado de acordo com a realidade de cada escola e dos sujeitos nela envolvidos, e atualizado devido às constantes transformações sociais.

Tem-se a educação como único meio digno capaz de fazer com que o indivíduo ascenda social e intelectualmente, através da produção de múltiplos conhecimentos que o levam à ação transformadora de si e do mundo. É preciso pensar o currículo como algo que norteia a prática do professor na sala de aula, exigindo, entretanto, a consideração das competências anteriormente formadas pelos alunos, caso contrário, o seu ensino continuará a mesma coisa, sem inovações, sem estímulos, tornando assim, algo que faz bem, que promove transformação e desenvolve o senso crítico, em algo que não passe de um mero conteúdo.

O professor, bem como toda a equipe que compõe a escola, deve criar um meio educacional adaptado às condições locais do aluno dentro e fora da escola. Isto favorece o envolvimento escola-aluno, promovendo um relacionamento capaz de ocasionar a identificação de ambas as partes, não somente no campo intelectual, mas também em reflexões sobre nós mesmos como seres humanos. Mediante a isso, procurou-se nesse estudo, apresentar alguns dos muitos estudos e pesquisas que evidenciaram a importância do currículo como fator indispensável para o bom desenvolvimento da criança no processo educacional.¹

¹ Fonte: www.editorarealize.com.br/www.educacaoinfantil.aix.com.br

Princípios epistemológicos do currículo

As discussões contemporâneas sobre as ciências abrem uma reflexão epistemológica que têm colocado em pauta o estatuto da ciência, a cientificidade das diferentes disciplinas e remetem ao currículo escolar. A Teoria do Currículo, como ciência humana, tem sido sensível a essas discussões. É recorrente a discussão em torno da crise dos paradigmas seja diante da impossibilidade do mecanicismo determinista clássico explicar eventos, ou os limites abrirem fundadas perspectivas para o presente e o futuro da humanidade.

Sensibilizar-se às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo.

No universo científico, muitos autores abraçam a hipótese de que as ciências, e em particular, as ciências humanas, emergidas no século passado, estariam no limiar de um novo paradigma (SANTOS, 1996; HELLER, SANTOS et al., 1999), compelidas pela convergência de uma nova compreensão da natureza e pelo estabelecimento de uma nova aliança, conforme anunciam Prigogine & Stengers (1979). Estariam, definitivamente, inaugurando o advento do fim das certezas (PRIGOGINE, 1996), ecos de uma substancial revolução em curso no paradigma da física clássica, principalmente a concorrência da energia e da termodinâmica rivalizarem-se com o tema nuclear da gravitação mecânica determinista de Newton. Prigogine avalia os suportes da física clássica, traduzida na idéia de uma formulação definitiva das leis da física newtoniana: ela está baseada em uma concepção de que a natureza é inerte, equilibrada, submetida a um pequeno número de leis imutáveis, previsíveis, autômatas, na qual o homem é um estranho ao mundo que descreve, para propor o “tempo de novas alianças, desde sempre firmadas, durante muito tempo, ignoradas, entre a história dos homens, de suas sociedades, de seus saberes, e a aventura exploradora da natureza” (PRIGOGINE & STENGERS, 1979 p. 226) em que o cientista se vê imerso no mundo que descreve, é parte dele, em “escuta poética” da natureza, agora, sem antigas e estáveis certezas, mas em comunicação encantada com a natureza.

Proposições cada vez mais presentes consideram que as ciências teriam chegado ao limiar de uma crise dos paradigmas dominantes e anunciam possíveis novos paradigmas emergentes. O ingresso em uma revolução científica contemporânea aponta que “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 1987, p. 37). A configuração de um novo paradigma é uma especulação a partir das muitas interrogações e dúvidas manifestadas por muitos cientistas contemporâneos que puseram em questão as teorias admitidas e a racionalidade que as presidiu, e abalaram os fundamentos da ciência paradigmática da natureza – a física. São muitas as correntes que postulam a emergência de uma nova racionalidade como suporte mais adequado ao avanço científico, subvertendo crenças, métodos e paradigmas, e abalando convicções nos diferentes domínios da vida contemporânea (HELLER et al., 1999). Essa conflagração teórica traria uma problemática inovadora à abordagem do currículo, ainda não captada suficientemente pelos estudos sobre as questões curriculares.

Nesse texto, elegem-se algumas referências teóricas que se afirmam como crítica ao universo de crenças que sustentam o conhecimento instituído e advogam um novo horizonte para a compreensão das ciências humanas e, por extensão, ao currículo.

As ciências cognitivas constituem uma reunião de disciplinas (psicologia, filosofia, biologia, lingüística, informática e outras) que visam compreender as complexas atividades mentais humanas e o próprio cérebro. Comportam diversas fases evolutivas e estão em franca expansão. Podem-se extrair alguns eixos nucleares dessa comunhão de disciplinas científicas: a princípio surge como uma reação ao comportamentalismo behaviorista que restringira a psicologia ao estímulo-resposta, desconhecendo os processos e condicionamentos não observáveis.

Na metade do século passado, o advento do computador e a capacidade de realizar tarefas, antes tidas como estritamente humanas (memorizar, classificar, triar etc.), induziram acreditar que as atividades mentais têm um sistema lógico muito similar a um programa de informática (SIMON, 1969) e estruturas profundas, que presidem a linguagem humana, podem ser decodificadas e transformadas em uma linguagem de máquina. Isso suscitou, nos anos 1950-80, questões a respeito dos automatismos do pensamento, da linguagem e do raciocínio, ou ainda, a transferência para máquina dos processos mecanicamente decifráveis de atividades cerebrais. A informática é uma referência fundamental nesse modelo computacional de tratamento de informações: crê-se possível decodificar e descrever todas atividades mentais por meio de programas informáticos. A mente poderia ser considerada. assemelhada a um software, tendo o cérebro como programa computacional que conjuga e manipula leis lógicas e elementos físicos.

Uma segunda fase das ciências cognitivas está conexas com a neurociência e as descobertas dos mecanismos cerebrais dos anos 1990, a “década do cérebro”: além de cartografar o cérebro, procurou-se compreender os mecanismos que regem as operações mentais associadas a uma região cerebral específica e levantar questões em torno da associação entre uma área cerebral, os estados mentais e a consciência. O impulso institucional dado pela fundação privada norte-americana Alfred P. Sloan e as incipientes pesquisas do MIT, propiciaram a criação da revista *Cognitive science*, em 1977. Em 1979, a fundação de uma associação de cientistas, oriundos das áreas, filosofia, psicologia, lingüística, antropologia e inteligência artificial, deu uma fundamentação teórica ao que se cunhou como “paradigma cognitivo”.

O objetivo das ciências cognitivas é alcançar uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo as capacidades mentais – percepção, raciocínio, linguagem, ações – seja replicando e transferindo para máquina capacidades e ações extraídas dos processos lógicos comportamentais humanos. A evolução e amplitude da temática, dificulta uma definição, uma vez que transita pela mecânica, biologia, filosofia, linguagem e outras ciências que se juntam, cada vez mais, na discussão da inteligência e consciência humana. Um campo em franca expansão refere-se à Inteligência Artificial - um domínio que procura representar na máquina os mecanismos do raciocínio e busca, mas outros campos da Inteligência Artificial (AI) tratam das redes neuronais e do conexismo com padrões computadorizados ou, ainda, campos ligados à biologia, à robótica e à informática, na tentativa de construir vida, recorrendo aos processos historicamente considerados exclusivos de seres humanos. Um esforço que liga a tecnologia à imaginação, o manipulável à consciência, o conhecimento à fantasia.

O grande alvo é tratar da consciência – campo que, como a cosmologia, quanto mais se avança, mais se descobre a incipiência dos estudos. Se as redes e sintonias 4 neuronais auxiliam a explicação da origem bio-fisiológica da consciência, o problema da consciência do sujeito enquanto a vivência na sua experiência humana, permanece um enigma provocador de novas investigações.

As ciências cognitivas abrem um campo instigante de questões para a educação, em especial, para o currículo, revolucionando as possibilidades multiformes da educação e as possíveis inovações curriculares. Um panorama dos conhecimentos atuais e das descobertas no domínio das ciências cognitivas, das pesquisas sobre o cérebro e os avanços da neurociência induzem muitos a crer no nascimento de uma nova ciência da aprendizagem. É expressivo o texto publicado, em 2007, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Fruto de um projeto originado em 1999 sobre as 'ciências da aprendizagem e a pesquisa sobre o cérebro', inspirado nas ciências cognitivas e neurociências, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI- Centre for Educational Research and Innovation) sugere que as descobertas sobre a plasticidade do cérebro podem ser aplicadas às políticas e às práticas em matéria de educação e deixa entrever novas pistas para o ensino e novas possibilidades para o currículo, que abriram caminhos para um novo paradigma. (OCDE.CERI.2007).

As ciências cognitivas, ou da cognição, como alguns preferem, ou, simplesmente, neurociências, não podem se constituir em um novo paradigma, seja pela incipiência dos estudos, seja pela ausência de um corpo teórico elaborado, mas é perceptível que os avanços já produzidos pelas pesquisas nessa área levantam questões que não podem ser ignoradas por aqueles que tratam do currículo escolar.

A pós-modernidade é um termo genérico para uma ampla gama de autores que põem em questão os pressupostos da racionalidade moderna, sugerindo a superação de uma cosmovisão paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal. O conceito, porém, sofre uma proliferação de significados e metamorfoses que podem ser polarizadas entre aqueles que afirmam a ocorrência de mudanças substantivas nas concepções do conhecimento e os que consideram essa tendência um modismo volátil, sem consistência teórica definida. A pós-modernidade usada, inicialmente, com uma promiscuidade de sentidos, ganhou fortuna com a emergência de uma nova e indefinida percepção de ruptura, no após II Grande Guerra, popularizando-se em Nova York, nos anos 1960, como crítica de jovens artistas contra a cultura oficial, institucionalizada nos museus e academias, e tipificando uma vanguarda que exaltava a cultura de massa, os meios tecnológicos de difusão, como televisão, vídeo, computador. Transmigra dos Estados Unidos para Europa, via Paris e Frankfurt. O termo torna-se expressivo nos meios acadêmicos com o relatório de Lyotard sobre a condição pós-moderna (LYOTARD, 1979) como crítica ao conhecimento e à racionalidade moderna, no seu caso, conjunturalmente condicionada pela polaridade ideológica militante da Guerra Fria da segunda metade do século XX. A partir daí ganhou foros de uma crítica à estética e aos modos de vida, em geral e, finalmente, uma crítica à sociedade capitalista, tornando-se uma vexata quaestio acadêmica.

Lyotard, em seu relatório, expõe a fratura entre a modernidade-pósmodernidade, o Ocidente-Oriente, a Europa-América e denuncia o mito da idade moderna, calcado nas grandes meta-narrativas, tais como, a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, acompanhada da libertação progressiva da humanidade pela ciência, e fundada na esperança de que a filosofia pode recompor tanto a unidade do saber quanto desenvolver um conhecimento universalmente válido para todas as visões da história. A crítica ao discurso científico é sobretudo à sua onipotência ordenadora da realidade e sua apropriação por uma grei acadêmica profissionalizada que canonizou uma linguagem, viciou-se das meta-narrativas consagradas, legitimou a realidade descrita, colorida de adornos críticos, fixou os requisitos de aceitação da comunicação e comprometeu-se irremediavelmente com o poder.

O termo difundiu-se como uma crítica à razão triunfante, à ciência onipotente, à representação ufanista de um mundo em progresso radioso e à cultura oficial estabelecida. Por extensão, o termo passou a significar a superação da "modernidade" no sentido weberiano, como uma crítica ao estilo característico de racionalização iluminista e de organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, produzindo um desenvolvimento científico, artístico e político que, posteriormente, difundiu-se pelo mundo, como paradigma exemplar de vida humana. A crítica alcançou o conceito hegeliano de modernidade, aquela concepção epistemológica ocidental e profana do mundo, calcada nas ciências, na estética e nas teorias do direito e da moral, que passaram a se auto-validar por suas leis imanentes e auto-autenticáveis.

O termo exprime, para alguns, como uma crítica ao conceito de racionalidade iluminista, enquanto discurso onisciente, ordenador infalível da realidade. É, também, genericamente invocado em oposição às pretensões totalizantes de universalidades teóricas e ao que consideram enclausuramentos totalitários da realidade. Tornou-se uma expressão crítica de racionalidades totalitárias e, com tal sentido, ingressa nos foros acadêmicos, via Paris, Frankfurt, Londres.

Além de uma crítica à racionalidade onisciente e à infalibilidade científica, é, também, uma crítica ao sujeito tanto cartesiano quanto estruturalista. A crítica ao sujeito unitário e racional cartesiano enquanto é visto como um agente intelectual abstrato, livre, que estaria imune às circunstâncias históricas e culturais - um sujeito impregnado da subjetividade transcendental idealista, que tem sua força motriz na autoconsciência de sua razão e de sua liberdade que lhe garante conquistar certezas científicas perenes e absolutas. A crítica pretende desfazer essa concepção amparada em ma racionalidade puramente abstrata para insistir em sujeitos concretos, premidos por necessidades, preso por vínculos sociais e culturais, envolvidos pela força do desejo e com vínculos comprometedores com o poder. Para essa corrente, o refúgio em convicções definitivas, em certezas universais, em verdades irrefutáveis é pretensão ilusória que deve ceder lugar ao caráter falível do conhecimento, ao saber particular e plural, quantas são as culturas e contextos, à busca sempre provisória de todo esforço científico. Essa crítica, ao menos na França, está centrada nas objeções à eliminação do sujeito, empreendida pelo estruturalismo. Lévi-Strauss, respaldado na lingüística de Saussure, descartara qualquer relevância do sujeito e os significados culturais que é capaz de criar, considerando-o como objeto falante, mero usuário de códigos e símbolos de estruturas pré-constituídas. A "morte ao sujeito" do estruturalismo é a afirmação de que são as estruturas que organizam a ação e determinam as regras de ser e pensar. A contaminação do marxismo pelo estruturalismo esgotava as possibilidades mobilizadoras da ação e remetia o sujeito aos determinismos infra-estruturais economicistas. Contra esse estruturalismo a-histórico, sem sujeito, movimenta-se um conjunto cambiante de autores, chamados, depois, pós-estruturalistas, e pelo prefixo, que foram associados à pós-modernidade, que refutam os argumentos estruturalistas em razão de seu exacerbado idealismo, sua lógica abstrata e sua incompreensão histórica da sociedade e repõem a relevância do sujeito, as vias pelas quais se torna um ser social e exaltam a exuberância dos fatos e particularidades, que dão uma configuração especial à subjetividade. O movimento pós-estruturalista afirma-se como crítica à relevância central da estrutura sob diversos matizes, na epistemologia, na linguagem, psicanálise, na sociedade capitalista em favor de uma concepção que afirma o surgimento de múltiplos núcleos de poder e focos de lutas ideológicas e políticas.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL – LEGISLAÇÕES PERTINENTES À
ÁREA DISPONÍVEIS EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/
SECRETARIA-DE-EDUCACAO-CONTINUADA-ALFABETI-
ZACAO-DIVERSIDADE-E-INCLUSAO/LEGISLACAO](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao)**

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde – OMS, aproximadamente 10% de qualquer população são portadoras de algum tipo de deficiência. O Brasil possui atualmente cerca de mais de 180 milhões de habitantes, logo mais de 18 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência. Desse total, 50% são portadoras de deficiência mental.

Quem são?

São pessoas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico, moral e material.

O que eles precisam?

Eles precisam exatamente das mesmas coisas que qualquer um de nós: dignidade, respeito, liberdade, educação, saúde, lazer, assistência social, trabalho e amparo. Direitos fundamentais e inalienáveis de todos os seres humanos.

Maria Tereza Mantoan, coordenadora do LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência) da UNICAMP, que é responsável pela implantação do Ensino Inclusivo em redes municipais e estaduais para todo o Brasil, diz que: “o mais difícil é a transformação da mentalidade do professor e de muitos pais que acreditam que as escolas especiais são a solução ideal, e que o grande receio dos professores é de não terem a formação adequada para lidar com os deficientes”.

O portador de necessidades especiais

Quando se fala na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula, duas constatações se fazem sentir que são expressas pela maioria dos professores:

– Ignorância: Por não conhecerem adequadamente as características desse tipo de clientela, já que antes eram denominados “deficientes”.

– Preconceito: Por reproduzirem a percepção estereotipada de que se trata de “gente diferente”, “doentes”, “inadequados”, “defeituosos” e outras expressões igualmente equivocadas, alimentada por mitos ou representações equivocadas sobre a natureza do problema dos portadores de necessidades especiais.

Convém ressaltar que essa não é uma crítica aos educadores, pois eles somente expressam a forma como a sociedade em geral sempre encarou o portador de necessidades especiais – como pessoas esteticamente indesejáveis, cujo contato e convivência geram constrangimento e como sujeitos incapacitados para desempenharem papéis sociais autônomos na comunidade, ou seja, eternos dependentes.

Nos últimos anos, a preocupação com problema de exclusão social ganhou impulso, tendo o conceito tomado o lugar de muitos outros. A inclusão social tomou impulso primeiro nos meios acadêmicos e técnicos e depois junto à mídia e, mais especificamente, junto aos setores ligados à educação e a promoção social.

A partir da lei específica e regulamentada, a inclusão educacional como sendo obrigatória caiu como uma bomba na cabeça dos educadores e dos organismos educacionais, pois teriam de incluir a qualquer custo, clientes deficientes em salas de aula comuns, dentro de um curto prazo.

Se por um lado à lei traz o benefício, por outro, causa muitos transtornos, já que a falta de preparo nos cursos de magistério e licenciatura, aliada a falta de vivência e ao preconceito, transforma os portadores de necessidades especiais em fantasmas, assombrando o cotidiano dos professores.

Todo diagnóstico tem duas funções básicas

- Localizar e analisar as causas das dificuldades dos alunos em todas as áreas das suas atividades,
- Identificar e avaliar as áreas de aprendizagem e ajustamento, tanto as positivas, quanto às negativas.

Classificação e caracterização dos alunos especiais

São em inúmeras as desvantagens e desvios existentes na classificação de pessoas em categorias, mas acabam tornando-se necessárias principalmente do ponto de vista da administração do Sistema Educacional.

1. Excepcionais intelectuais

- 1.1. Superdotados
- 1.2. Deficientes mentais
 - a) Educáveis
 - b) Treináveis
 - c) Dependentes

2. Excepcionais psicossociais

- 2.1. Deficientes físicos não sensoriais
- 2.2. Deficientes físicos sensoriais
 - a) Deficientes auditivos
 - b) Deficientes visuais

3. Excepcionais psicossociais

- 3.1. Alunos com distúrbios emocionais
 - 3.2. Alunos com desajustes sociais
- 4. Excepcionalidade múltipla**

- 4.1. Alunos com mais de um tipo de desvio

O papel da escola na inclusão

A escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. A Educação Infantil, fase inicial da formação acadêmica, representa o primeiro contato das crianças com esse universo repleto de aprendizados e novas descobertas, e a inclusão neste período é fundamental, pois além de todos os desafios que o pequeno terá ao iniciar a socialização, é preciso levar em conta que esse é um dos primeiros momentos em que o estudante estará longe dos olhares de sua família.

Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades. Para isso, gestores, educadores e toda a equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte e atenção que as crianças precisam.

Na sequência deste artigo, iremos falar mais sobre a inclusão na Educação Infantil e apresentar dicas de como a instituição de ensino pode trabalhar esse conceito na prática.

A importância da inclusão nas escolas

De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Todos nós, como cidadãos brasileiros, temos direito a educação, sendo que qualquer tipo de restrição em relação a isso não é correto e impede que esse direito seja exercido. Por isso, o debate sobre a inclusão desde a Educação Infantil vem se fortalecendo bastante nos últimos anos.

Por muito tempo, a educação inclusiva era realizada de forma paralela, por instituições de ensino especializadas nesta área. Porém, muitas escolas estão investindo em ações reais de inclusão para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam no mesmo ambiente, sempre respeitando o tempo e as necessidades de cada uma.

Nesta proposta, a instituição de ensino se compromete a oferecer atividades diárias nas quais os alunos da Educação Infantil possam cultivar o respeito, a cidadania, o cuidar de si e do outro, a aceitação, o companheirismo e tantos outros valores necessários para a formação de cidadãos justos, éticos e que respeitam as diversidades que tanto contribuem para o nosso desenvolvimento.

Para a criança portadora de necessidades especiais, participar de um processo de inclusão é essencial para que ela tenha acesso a estratégias multidisciplinares, que irão ajudar no desenvolvimento da linguagem, das competências e das habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são fundamentais para a sua formação.

Esse acompanhamento exige muito preparo e conhecimento dos gestores e professores, pois a inclusão é uma etapa complexa e repleta de desafios, mas essencial para que as crianças tenham esse estímulo desde a Educação Infantil, as preparando para os próximos passos que serão ainda mais desafiadores.

Trabalhando a inclusão na Educação Infantil

Como mencionado no tópico anterior, a inclusão na Educação Infantil é uma ação social e cidadã muito importante, pois ajuda diretamente as crianças com necessidades especiais e também promove um aprendizado valiosíssimo para todos os alunos, que é o respeito às diferenças.

Para trabalhar a inclusão na Educação Infantil na prática, é essencial que a equipe pedagógica faça um planejamento das atividades que são significativas para os alunos e que promovam a integração. Também é importante considerar o ritmo de cada estudante e as suas peculiaridades, somente assim a educação será realmente inclusiva

A inclusão escolar vai muito além do pensar em “educação especial”. Ela foi criada com o intuito de reconhecer as diferenças entre os alunos e valorizar essas características por meio de atividades que favoreçam as potencialidades de cada criança.

Desse modo, o paradigma de que as crianças que apresentam um desenvolvimento diferenciado precisam frequentar a educação especial é quebrado. Por meio desse entendimento, educadores e pais precisam se unir para encontrar atividades pedagógicas que se encaixem no perfil dos alunos.

Compreenda as diferenças entre educação inclusiva e especial

O conceito de educação especial partia do princípio de que crianças com desenvolvimento diferente do “senso comum” precisavam frequentar escolas diferenciadas. A partir disso, foram criadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), e demais instituições para alunos com autismo ou surdez, por exemplo.

Em 1996 essa metodologia começou a mudar um pouco. O Governo Federal aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394. Desse modo, foi criada a obrigatoriedade de todas as escolas oferecerem atendimento aos alunos com necessidades especiais.

A criação da lei também mudou a maneira como a sociedade e a escola devem avaliar a educação de crianças com deficiência. A inclusão escolar tem justamente o intuito de promover a integração entre os alunos com desenvolvimento padrão e os que apresentam maneiras diferentes de aprendizado.

Dessa forma, entende-se que todas as crianças aprenderão com as diferenças, sabendo respeitar mais uns aos outros. Essa nova maneira de pensar e agir tem como objetivo mudar a cultura educacional e assegurar o acesso de todos à educação tradicional, para que as crianças possam ser valorizadas e se sentirem integradas à sociedade.

Conheça o que trata a legislação sobre inclusão escolar

No artigo 58, a LDB define que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, para qualquer educando com deficiência — seja ela transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades. Para tanto, cabe à escola oferecer apoio especializado nos casos em que o aluno demandar um atendimento mais personalizado.

A lei abrange não apenas as escolas de nível fundamental ou médio, ela também obriga o cumprimento da exigência pela educação infantil. Nesse sentido, as escolas precisam aperfeiçoar os métodos de ensino e práticas adotadas em sala de aula para que o aluno especial possa desenvolver suas habilidades.

Também é dever da escola de educação infantil criar metodologias diferenciadas de avaliação dos educandos de acordo com o grau de deficiência ou segundo o alto grau de habilidade.

Para complementar, em 1999 o Governo Federal aprovou o Decreto nº 3.298 que apresenta normativas para a integração das pessoas portadoras com deficiência, seja ela física ou mental.

Desse modo, o aluno que demanda atenção especial tem direito a ingressar na educação infantil a partir dos primeiros meses de vida. Cabe à escola criar uma equipe especializada para atender às demandas da criança e oferecer orientações pedagógicas de acordo com o perfil do aluno.

A criança só poderá ser encaminhada para uma instituição de ensino especializada quando ela não se adaptar aos processos educacionais do ensino regular.

Saiba o que levar em consideração na hora de adotar a inclusão escolar

Agora você já sabe como é importante a participação dos gestores, professores e dos pais no processo educacional dos pequenos com algum grau de deficiência. Então, é hora de compreender os aspectos que devem ser considerados para oferecer o melhor modelo de educação inclusiva:

1. Preparação dos professores

Se educar uma criança que apresenta um desenvolvimento dentro do padrão já apresenta alguns desafios, a inclusão dos pequenos com alguma deficiência pode ser um problema para a escola que não se prepara para a situação.

Por esse motivo, cabe ao gestor da escola cobrar o aperfeiçoamento profissional de seus professores e oferecer cursos de capacitação com esse foco. Eles precisam aprender práticas pedagógicas diferenciadas para que possam atender as especificidades de cada aluno especial.

O professor precisa compreender as características de cada deficiência, para que saiba identificá-las e criar um programa adequado de ensino. Ele também deve estar preparado para buscar ajuda de um psicólogo quando o aluno apresentar dificuldades de inclusão em sala de aula.

2. Foco nas potencialidades do aluno

A gestão escolar precisa estar preparada para direcionar a atenção aos potenciais de aprendizado da criança especial. Por esse motivo, é importante promover encontros entre os professores para que eles possam trocar experiências e ampliar o conhecimento sobre o assunto.

O educador deve compreender que a inclusão escolar se baseia em entender as dificuldades do educando e ajustar as atividades para que ele possa apresentar o melhor desempenho possível em sala de aula.

Também faz parte desse processo a aproximação da escola com os pais. É por meio dessa relação que todos poderão identificar as formas de aprendizagem que funcionam melhor para a criança e como a convivência em grupo pode beneficiar o desenvolvimento do aluno. Muitas vezes, é necessário adequar o planejamento a cada mês, de acordo com o desenvolvimento apresentado pela criança.

3. Espaços adequados

A escola de educação infantil precisa estar preparada em todos os aspectos para receber o aluno especial. Sendo assim, o gestor deve ficar atento à regulamentação sobre acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida.

Mas essa compreensão vai além. As salas de aula devem estar preparadas para receber os alunos especiais, bem como o gestor precisa criar espaços diferenciados para que o educador possa realizar aulas complementares com as crianças.

A educação é um direito de todos e a escola tem o dever de estar preparada para receber bem as crianças e promover a inclusão.

4. Parceria entre pais e educadores

Quando a criança apresenta necessidades especiais, a comunicação eficaz entre a escola e os pais se torna ainda mais importante. Os professores podem compartilhar as experiências em sala de aula e orientar a família sobre as atividades que podem ser desenvolvidas em casa para ampliar o aprendizado dos pequenos.

Os pais, por sua vez, podem identificar alguns exercícios que apresentam mais resultados com os seus filhos e repassar esse conhecimento para os educadores. Desse modo, a parceria contribuirá para o desenvolvimento das habilidades da criança e sua inclusão na sociedade.

A educação inclusiva é uma oportunidade da escola, em conjunto com a comunidade, de contribuir para que os pequenos se tornem cidadãos solidários e conscientes sobre o valor das diferenças.¹

Desenvolvimento para crianças portadoras de necessidades especiais

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais. As crianças com deficiência têm direito à Educação em escola regular. No convívio com todos os alunos, a criança com deficiência deixa de ser “segregada” e sua acolhida pode contribuir muito para a construção de uma visão inclusiva. Garantir que o processo de inclusão possa fluir da melhor maneira é responsabilidade da equipe diretiva – formada pelo diretor, coordenador pedagógico, orientador e vice-diretor, quando houver – e para isso é importante que tenham conhecimento e condições para aplicá-lo no dia a dia da escola.

O princípio de inclusão parte dos direitos de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais – inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008. Os gestores devem saber o que diz

a Constituição, mas principalmente conhecer o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos.

“Por ser inovador e diferente em sua concepção da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido motivo de dúvidas e interpretações”, afirma Maria Teresa Eglés Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), na Universidade Estadual de Campinas Unicamp). Segundo ela, com a compreensão correta do que é o AEEE e o entendimento dos demais documentos, o gestor tem à sua disposição toda informação necessária para fazer o devido acolhimento ao aluno com deficiência. “O que não se pode fazer é basear esse acolhimento nos conhecimentos anteriores sobre Educação Especial”, diz ela. “Porque aí é como tirar um óculos e colocar outro. É preciso ler com rigor e responsabilidade, ou seja, trocar de óculos”.

A educadora reforça que “ninguém pode tirar o direito à educação do aluno”. E lamenta que na leitura feita dos documentos de inclusão, muitas vezes a interpretação dada para o termo “adaptações razoáveis” seja entendida como adaptações curriculares. “O documento fala em adaptações no meio físico, na comunicação, na forma de realizar as provas, por exemplo. Se um aluno tem deficiência física ou auditiva, ele pode precisar de um recurso, como uma carteira adaptada ou uma avaliação em braile. Mas não deve ser confundida com adaptação curricular”, diz. Segundo ela, os docentes não precisam imaginar atividades completamente diferentes para o aluno com deficiência, nem tentar simplificar a realização para evitar problemas. “Nós não temos a capacidade de fazer ninguém aprender. Temos que dar liberdade para que o aluno possa aprender e considerar o que ele consegue e o que não tem interesse em aprender. O bom professor considera o ensino igual para todos, mas o aprendizado completamente díspar”.

Outro ponto que consta da política educacional de inclusão é a criação de salas de recursos multifuncionais, que não pode ser confundida com uma sala qualquer de recursos. As salas multifuncionais são pensadas para complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mas o que tem pesado, em algumas escolas, é a interpretação de que é preciso laudo médico para que a escola receba o Fundeb em dobro. “Está nas notas técnicas do MEC e Secadi que nenhuma criança precisa de laudo médico para isso. Não é o laudo que vai dizer que uma criança precisa de serviço de Educação Especial e sim o laudo educacional, que é o estudo de caso feito pelo professor AEE. Infelizmente, poucos fazem por desconhecer a política”, diz Maria Teresa.

O que diz a lei

A Lei nº 7.853 estipula a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência – e transforma em crime a recusa a esse direito. Aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, a lei é clara: todas as crianças têm o mesmo direito à educação. Os gestores estaduais e municipais devem organizar sistemas de ensino que sejam voltados à diversidade, firmando e fiscalizando parcerias com instituições especializadas e administram os recursos que vêm do governo federal. Mas é somente um dos documentos que o gestor precisa conhecer. Do ponto de vista educacional, o maior conteúdo está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Apoio e recursos do governo

O aluno com deficiência tem direito à educação regular na escola, com aulas dadas pelos professores, e atendimento especializado que não é responsabilidade do professor de sala de aula. O

1 Fonte: www.educacaoinfantil.aix.com.br/www.sophia.com.br

estado oferece assistência técnica e financeira. Conforme a deficiência, o estado deve oferecer um cuidador, que nada mais é do que uma pessoa para ajudar a cuidar do aluno. Esse cuidador deve participar das reuniões sobre acompanhamento de aprendizagem. Conforme a jurisdição da escola, o gestor deve procurar a Secretaria estadual ou municipal para suas reivindicações, além de buscar informações junto a organizações não governamentais, associações e universidades.

Adaptação e previsão de recursos em sala

Cabe ao gestor oferecer tempo e espaço para que professores, coordenador e especialistas possam conversar e tirar dúvidas sobre a integração do aluno com deficiência. O coordenador deve estar atento a possíveis alterações no plano político-pedagógico (PPP) e no currículo para contemplar o atendimento à diversidade e materiais pedagógicos necessários ao atendimento, além de prever o uso de projeções, áudio e outros recursos nas atividades.

Formação da equipe inclusiva

O ideal é garantir a formação na própria escola, já que o gestor conhece melhor sua equipe e a comunidade. O gestor pode formar um grupo para levantar as informações relevantes em relação à deficiência dos alunos (junto a organizações e sites oficiais) e compartilhar em reunião. É essencial abrir o diálogo para que professores e funcionários possam tirar dúvidas. Se ficar claro durante as conversas que é necessário orientar melhor algumas pessoas, o gestor pode recorrer a possíveis formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

Conversa e resolução de conflitos em sala

Os professores podem conversar com suas turmas sobre a chegada de um aluno com deficiência para reforçar a visão inclusiva. Sendo um estudante com deficiência de locomoção, que talvez precise de uma carteira adaptada, pode-se orientar os alunos como proceder (evitar correrias, empurra-empurra etc). Se o aluno apresentar comportamento agressivo, é importante analisar a origem do problema junto a professores, especialistas e familiares. Caso ocorra um incidente, é importante convidar as famílias para uma conversa. E ao menor indicativo de bullying, a equipe diretiva e os professores podem conversar sobre ações que envolvam todos os alunos para reforçar a formação de valores.

Qualidade do ensino e da aprendizagem

Todas as crianças são capazes de aprender: esse processo é individual e o professor deve estar atento para as necessidades dos alunos. Crianças com deficiência visual e auditiva desenvolvem a linguagem e pensamento conceitual. Alunos com deficiência mental podem enfrentar mais dificuldade no processo de alfabetização, mas são capazes de desenvolver oralidade e reconhecer sinais gráficos. É importante valorizar a diversidade e estimular as crianças a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único nivelador. A avaliação deve ser feita em relação ao avanço do próprio aluno, sem usar critérios comparativos.²

Princípios e fundamentos da Educação especial

Princípios e Conceitos na Educação Inclusiva. Esse é um tema muito já discutido pela sociedade, mas muito ainda se tem a refletir sobre esse tema, pois é notória, a necessidade de mudanças profundas na mentalidade da sociedade diante a sua negação sobre o tema inclusão, dificultando assim o entendimento que a inclusão é o caminho certo para que pessoas com necessidades especiais tenham o direito a igualdade perante todos, pois assim como qualquer outro ser humano, elas sejam olhadas e aceitas por aquilo que são hoje, e não por aquilo que poderão vir a ser e a produzir.

A pessoa com necessidades especiais tem os mesmos direitos como qualquer outro cidadão brasileiro, pois conforme a legislação que nos rege, Art. 5º da CF/88, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

O preconceito e a falta de informação talvez seja um dos maiores fatores que justifique a resistência da sociedade em aceitar a inclusão de pessoas com necessidades especiais em nosso cotidiano.

Através de uma pesquisa qualitativa de várias obras de autores renomados como: Werneck, Omote, Sasaki, Singer e Montoan, podemos fundamentar nossa pesquisa sobre os princípios e conceitos na educação inclusiva.

Para Werneck:

A sociedade esta sempre em busca de um padrão de normalidade, quase sempre baseado em conceitos estáticos culturais, isso justifica a dificuldade de aceitação no processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino, pois consideram essas pessoas fora do padrão de beleza e de normalidade da sociedade. (WERNECK, 1998, p.21)

Omote (1990) se refere à deficiência não só como um problema do aluno, mas de nosso próprio comportamento. Singer fala de um princípio muito importante, para ele o princípio da igualdade relaciona-se com a igual consideração de interesses. Sasaki fala em adaptação da sociedade para que o processo de inclusão se realize. Montoan destaca o conceito de autonomia como finalidade da educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

Enfim todos os autores citados convergem em um senso comum, a inclusão na vida escolar de pessoas com algum tipo de deficiência é fundamental para seu desenvolvimento e a torne uma pessoa digna de todos os direitos de qualquer cidadão comum.

Princípios e conceitos

O princípio da igualdade e a igual consideração de interesses

Segundo dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1986, p.34) entende-se por igualdade, “Qualidade daquilo que é igual; uniformidade; identidade de condições entre os membros de uma sociedade, em que não há privilégios de classes”.

A história comprova que pessoas muito diferentes da média na aparência física ou no modo de pensar e de agir tem sido vistas como deslize da natureza. É como se a humanidade tivesse um evidente padrão de qualidade.

As sociedades preferem serem lembradas e referidas mais por suas identidades do que por suas diferenças. Seres humanos tendem a se agrupar com seus semelhantes em bairros, grupos de adolescentes, de apreciadores de música clássica, etc.. E sempre que possível, até mesmo inconscientemente, desprezamos ou evitamos o convívio íntimo com quem consideramos diferente. Quando a diferença é uma deficiência, essa tendência se agrava.

A busca do padrão de normalidade, quase sempre baseado em conceitos estáticos culturais, tem justificado, através dos séculos, assassinatos de pessoas que se diferenciavam da maioria, apenas por terem pele mais escura ou defenderem crenças que fugisse da época.

Segundo Werneck (1997), a sociedade para todos, conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades básicas de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência seriam naturalmente incorporadas à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: “todas as pessoas tem o mesmo valor”. E assim, trabalhariam juntas com papéis diferenciados para atingir o bem comum:

² Fonte: www.gestaoescolar.org.br