



**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal



GDF

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Governador do Distrito Federal

Agnelo Queiroz

Vice-Governador do Distrito Federal

Tadeu Filippelli

Secretário de Estado de Educação

Marcelo Aguiar

Secretário-Adjunto de Estado de Educação

Jacy Braga Rodrigues

Subsecretária de Educação Básica

Edileuza Fernandes da Silva

Diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Francisco José da Silva

Coordenador da Educação Inclusiva

Antônio Vitor Gomes Leitão

Colaboradores

Adriana Lúcia Pereira Góes, Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira, Ângela Patrícia Veras Muniz, Carmelita Bueno Soares Freitas, Carlos Alberto Pereira Júnior, Carlos Eduardo de Paula, Célia Aparecida Faria Almeida, Christiane Aparecida Bueno de Sousa, Cleusa Ferreira Amaral, Cynthia Cibele Vieira, Edmária dos Santos, Elemregina Moraes Eminergido, Helena Maria Oliveira Vitali, Hellen Vieira da Fonseca, Ione Magalhães Antonini, Islandy Matias de Lima e Silva, Ivany Couto de Araújo Lima, Janda Maria da Silva, Jane de Melo Nogueira, Jarlene Menezes da Silva, Leila Alzira Fava Guimarães, Luciana D'raldinne Rodrigues de Souza Maciel, Luzia Helena Moisés, Luzinete Maria Souza Chagas, Maraísa Helena Borges Estevão Pereira, Merula Helena Asiune, Rosa de Fátima da Silva Galvão, Rosineide de Freitas Rodrigues, Valdicéia Tavares dos Santos, Verusa Martins Freire.

Coordenadora da fase inicial de elaboração do currículo

Sandra Zita Silva Tiné

Revisão de conteúdo

Edileuza Fernandes da Silva

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino

Diagramação

Eduardo Silva Ferreira

Filipe Jonathan Santos de Carvalho

Capa

Eduardo Silva Ferreira

Thiago Luiz Ferreira Lima

Layout dos cadernos

Márcia Castilho de Sales

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
2. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS	17
2.1 ACESSO AO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	29
2.2 ACESSO AO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO	30
2.3 ACESSO AO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	33
2.4 CURRÍCULO FUNCIONAL E CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE – EM BUSCA DO MELHOR ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO	37
3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS, NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	46

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, de natureza complexa, oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis e demais modalidades que estruturam a oferta educacional no Estado brasileiro. Os saberes advindos dessa modalidade de ensino possibilitam a compreensão do direito de todos à educação e à concretização dos paradigmas educacionais inclusivos na contemporaneidade. Desde a Constituição de 1988 (inciso III do artigo 208), a Educação Especial está garantida como dever do Estado e sua realização deve ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino e por meio do atendimento educacional especializado. Atualmente, esta é uma questão contemplada nos normativos que regem a educação nacional, expressa em legislação, incorporada e naturalizada na e pela sociedade, a fim de assegurar o processo educativo das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A trajetória do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais é marcada pela luta em busca da garantia do direito de todos estarem na escola. Esse direito fortalecido pelo paradigma da inclusão, na atualidade, deverá extrapolar a demanda do acesso, na direção das demandas relacionadas ao fluxo desses estudantes no ambiente escolar, garantindo-lhes condições reais, complementares ou suplementares ao currículo para o desenvolvimento pessoal e para as aprendizagens equivalentes aos demais estudantes. Deste modo, a Educação Especial não pode mais ser entendida como substitutiva ao ensino comum dos níveis e modalidades de ensino, mas passá-los de modo transversal.

O alinhamento da política de educação inclusiva dos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, orientado pelo Ministério da Educação, fundamenta-se em três eixos estratégicos: institucionalização, financiamento (adaptações do espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos) e orientações das práticas pedagógicas inclusivas. Como organizador do terceiro eixo tem-se o currículo escolar, compreendido como instrumento essencial para a escola orientar-se na implementação e bom desempenho dos aprendizados inclusivos. O currículo, nessa lógica, deve apontar caminhos para a atenção à diversidade da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a realização de

adaptações do currículo comum tem por objetivo atender as necessidades particulares de estudantes, decorrentes de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Orientada por esse paradigma, a terminologia – Necessidades Educacionais Especiais – está associada às dificuldades de aprendizagem, no modo particular de ser e estar no mundo, de vivenciar e de responder a desafios apontados no cotidiano escolar, e não essencialmente vinculados a deficiências ou a altas capacidades. Assim, a Educação Especial visa em seu sentido mais amplo, proporcionar condições para a aprendizagem por meio da valorização de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele. Para tanto, a gestão do sistema de ensino necessita organizar recursos e serviços para o atendimento especializado a seu público alvo e garantir que os pressupostos inclusivos cheguem à sala de aula comum.

No Distrito Federal, desde a década de 1970, foram definidas ações de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, sobretudo para aqueles que possuíam algum tipo de deficiência. No entanto, na época, esse atendimento era concebido em uma proposta vinculada a princípios de individualização, segregação, normalização e integração de pessoas com deficiência. Na rede pública de ensino do Distrito Federal, o início da escolarização de estudantes com deficiência acontecia em instituições especializadas, denominadas Centro de Ensino Especial, com a possibilidade de atendimento em classes especiais, cujas turmas eram menores e formadas por estudantes com deficiência, e tinham como objetivo prepará-los para a integração total, ou seja, a inserção em classes comuns de ensino regular. No entanto, permanecia-se com um regime de atendimento pautado pela segregação de alunos ao espaço pedagógico e social do coletivo da escola. A ineficiência desse processo gerou evasão, repetência ou ainda o retorno do estudante às instituições especializadas.

Na década de 1990, o processo de integração começou a ser revisto com a perspectiva de inclusão, acompanhando uma proposta defendida por vários setores da sociedade e comunidade internacional. Nesse processo, a instituição educacional deveria acolher o estudante e proporcionar-lhe a possibilidade de acesso à aprendizagem e a seu desenvolvimento global, buscando respeitar suas especificidades. No entanto, a SEEDF ainda não conseguia avançar na direção do processo inclusivo e o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais permanecia sob o

enfoque e organização pedagógica do processo de integração que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular, àqueles que têm condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais educandos, reforçando-se, assim, o paradigma da normalização. Apesar de assistir o estudante, esse modelo de educação especial não provoca uma reformulação de práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais para a aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nas duas últimas décadas, tem envidado esforços e organizado suas ações e políticas educacionais, fundamentadas no princípio de inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, subsidiadas pelo caráter multifuncional, diversificado e extensivo de atendimento educacional especializado. Essa mudança de paradigma trazia reestruturações organizacionais e pedagógicas, pautadas na análise de objetivos, conteúdos, metodologias e do processo avaliativo, dando ênfase de modo específico à flexibilização curricular e à dimensão de temporalidade, para a integralização de aprendizagens, a fim de tornar o sistema público mais inclusivo. Essa perspectiva começa a ser reforçada na segunda metade da década de 1990, pela disseminação de propostas do movimento mundial pela educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A SEEDF se viu diante de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao, contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender a suas necessidades; garante a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos estudantes superdotados para conclusão do programa escolar. Ainda nesta década, diante das exigências sociais pautadas pela comunidade escolar e a

sociedade em geral, a SEEDF inicia um processo de reorganização da Educação Especial, a fim de tornar o sistema de ensino mais inclusivo, no sentido de avaliar, desenvolver e instituir políticas educacionais e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas de desenvolvimento e de aprendizagem, em atendimentos educacionais especializados, que complementam e ou suplementam a formação de estudantes especiais, com vistas à autonomia e à independência na escola e na vida.

O objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global. Assim, a sala de aula do ensino regular representa o espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento. É importante destacar que o atendimento especializado não pode ser restrito às salas de recursos; ele é abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos que, juntos, possibilitam efetivação da proposta curricular para esse grupo de estudantes.

Nesta perspectiva, o currículo deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens. O currículo inclusivo deve considerar a possibilidade de superar a lógica de adaptações de conteúdos e ampliar o conhecimento de estudantes acerca de suas experiências de vida. A organização curricular de Educação Especial concretiza-se em eixos transversais e tem na perspectiva inclusiva a possibilidade de favorecer aprendizagens a partir da educação para a diversidade, cidadania e educação em e para direitos humanos e educação para a sustentabilidade. Deste modo, os pressupostos inclusivos deverão estar presentes e ser garantidos em currículos de todos os níveis e modalidades, segundo sua natureza e especificações.

1. MARCOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, fundamenta-se em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidades, no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente. Essa modalidade de educação deve estar apoiada em políticas públicas educacionais reconhecedoras da diferença e da necessidade de condições distintas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Constituição Federal de 1988 veio legitimar a oferta de atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades educacionais especiais, indicando que o mesmo deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, e estabelece a Educação Especial como modalidade de educação escolar obrigatória e gratuita. Em seu artigo 205, garante o direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, prevê a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e, finalmente, em seu artigo 208, inciso V, estabelece que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

As determinações da Carta Magna respaldam a garantia de educação para todos, conforme estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas – ONU, 1948); na Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, 1994), das quais o Brasil é signatário, reitera a educação como um direito e apresenta-se como um ponto de partida para a construção de uma educação inclusiva.

A LDBEN define a Educação Especial como uma modalidade de educação não substitutiva ao ensino comum, a ser oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e modalidades da educação. Em seu Capítulo V, esta Lei determina em seu art. 58, primeiro parágrafo, que poderão ser oferecidos, quando necessário, serviços de apoio

especializado, em escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que Apresentem Necessidades Educacionais na Educação Básica, prevê que no atendimento escolar sejam assegurados serviços de educação especial, sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. O Decreto nº 3.956/ 2001, que promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, ratifica a Convenção da OEA, a Lei nº 3.218/2003, que dispõe sobre a Universalização da Educação Inclusiva em escolas da rede pública do Distrito Federal; a Resolução nº 01/2005, do Conselho de Educação do Distrito Federal, estabelece normas para a Educação do Distrito, Federal e dispõe sobre programa de estimulação precoce, salas de recursos, centros especializados e temporalidade; O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; as Resoluções nº 01 e nº 10/ 2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), estabelecem normas para o sistema de ensino do Distrito Federal acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Todos esses normativos merecem destaque dentro do cenário da educação especial.

A Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, realiza uma análise sobre a conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma de inclusão social, alterando o conceito de deficiência. Neste normativo, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem construir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (CORDE, 2008a, p. 27). Esse documento também preconiza o direito da pessoa com deficiência à educação por meio do acesso e da permanência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como assegura o aprendizado ao longo de toda a vida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi configurada como uma série histórica de intenções, ações e

concepções que redefiniu a Educação Especial, ampliando seus objetivos e orientando os sistemas de ensino a garantirem acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis mais elevados de ensino, transversalidade da modalidade Educação Especial, desde a educação infantil até a educação superior e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A política define também ações de formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para efetivar a inclusão. Esse documento reafirma o conceito de atendimento educacional especializado complementar e suplementar e define o público-alvo da educação especial, composto por estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Para regulamentar essa política, instituiu-se o Decreto nº 6.571/2008, que dispunha sobre o AEE, e que financiava por meio de duplo cômputo no FUNDEB a escolarização do público alvo de Educação Especial, somente em escolas comuns e ainda fazia a previsão de apoio técnico e financeiro somente aos sistemas públicos de ensino. Com essas prerrogativas, o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação de estudantes, considerando suas necessidades específicas. De acordo com esse Decreto, a oferta do AEE devia ser efetivada, segundo o modelo de salas de recursos multifuncionais. O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, revoga o Decreto nº 6.571/2008 e abre a possibilidade de que as instituições especializadas devidamente credenciadas nos sistemas públicos de ensino possam receber financiamento por escolarização de estudantes da Educação Especial. A orientação desse normativo enfatiza em seu artigo 2º que a Educação Especial deve garantir o AEE e explicita as complementações e suplementações curriculares desse atendimento. O modo de organização curricular complementar é destinado a alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento de modo a garantir apoio permanente e ilimitado no tempo e na frequência de estudantes às salas de recursos multifuncionais, e o modo suplementar do currículo é disponibilizado à formação de alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Ainda com relação aos marcos histórico e regulatório da Educação Especial, a Conferência Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2008b) em seu texto final salienta:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008b, p. 64).

O reconhecimento das diferenças e a conscientização acerca da garantia de igualdade de oportunidades orientam para uma política permeada pela ética de inclusão, ou seja, a concretização de atitudes que favoreçam que os indivíduos possam ser desiguais, inclusive para exercer o imperativo da ética de inclusão implicada no direito da cidadania e fundamentada no direito, que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. Essas oportunidades, certamente, passam pela ação deliberada da escola como espaço privilegiado de saber para a diversidade e para a cidadania, em uma perspectiva de educação para os direitos humanos e, neste sentido, o direito fundamental à educação de qualidade.

Na última década, para fazer valer esse direito para todos, e neste todos se incluem estudantes com altas habilidades/superdotação, estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com deficiências física, intelectual e sensorial, as políticas públicas em âmbito federal, estadual, municipal e distrital começam a sinalizar para ações mais concretas nessa direção, com adoção de políticas afirmativas e políticas de Estado e de Governo para responderem a demandas de inclusão social e educacional desses estudantes. Na atualidade, podem ser destacados

programas e projetos implementados para proporcionar em condições para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino, em parceria com o Ministério da Educação, destacando-se:

- Implantação de salas de recursos multifuncionais com mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva para propiciarem atendimento educacional especializado.
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o programa Escola Acessível para promoção de acessibilidade arquitetônica em instituições escolares.
- Parceria com instituições públicas de educação superior para a formação continuada de professores com a oferta de cursos voltados para o atendimento educacional especializado, na modalidade a distância.
- Ação interministerial onde estão envolvidos os Ministérios da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, para monitoramento de pessoas com deficiência com idade de zero a 18 anos que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC.
- Organização de núcleos para altas habilidades / superdotação e de centros de apoio pedagógico a estudantes com surdez, em todos os Estados brasileiros, visando ao atendimento de especificidades apresentadas, no âmbito do contexto escolar comum.
- Acessibilidade aos programas de distribuição de livros didáticos e paradidáticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE, em formatos acessíveis como: Braille, Libras, Dicionário trilingue: português / inglês / libras e de laptops para estudantes cegos.

A Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado em Educação Básica, definindo a institucionalização do atendimento educacional especializado e a necessidade de que o mesmo passe a integrar o projeto político pedagógico da escola, prevendo a participação da família e a elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE por parte de professor especializado. Enfatiza-se nesta Resolução o caráter pedagógico das salas de recursos multifuncionais como o lócus prioritário do AEE, mas não único.

A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dispondo em seu artigo 2º que pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A Lei nº 5.016/2013 estabelece diretrizes e parâmetros para desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências.

Com isso, a educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, visa promover o direito de todos à educação. Avanços significativos estão sendo alcançados com a formulação de políticas públicas por parte do Governo do Distrito Federal, com ações intersecretarias, nas quais a SEEDF viabiliza sua execução em escolas da rede pública de ensino. Exemplo disso é o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – “Plano Viver sem Limites”, com a finalidade de promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo de direitos das pessoas com deficiência, em termos da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949/ 2009.

2. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS

As perspectivas conceitual e filosófica de Educação que regem o currículo definem o cotidiano escolar e suas decorrências. O currículo é a ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser construído a partir da seleção do conhecimento e reinterpretação de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. O conceito de currículo escolar está em permanente construção e é “um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p.32).

Para Bernstein (1996), o currículo define e considera o conhecimento válido e as formas pedagógicas de sua transmissão. Deste modo, o currículo pode ser interpretado como o desenvolvimento de formas de pensar, de

perceber o mundo, de viver, e por esse motivo está acima de programas, listas de conteúdos e de atividades, pois sua concepção implica preparação do indivíduo para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para ascensão de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para vivência plena ou apenas parcial da cidadania. De acordo com essa perspectiva, o currículo deve valorizar o conhecimento, mas também a cultura, a identidade e a subjetividade.

Elaborar currículos é tomar decisões sobre saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A expectativa de uma dimensão curricular para a Educação Especial é dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades. Por outro lado, no âmbito político-administrativo, o currículo escolar é concebido por poderes estabelecidos. Nele estão prescritas obrigatoriedades para um nível educativo, bem como referências a serem observadas na realização da educação escolar. Para enfrentar esse paradoxo com relação à função do currículo, sobretudo no âmbito da Educação Especial, é necessário compreendê-lo como instrumento imprescindível que torna possível a prática pedagógica qualificada. Assim, esse instrumento estará imbricado na qualidade da profissionalização docente e em última instância, poderá ser concebido também, conforme proposto por Sacristán (2000) quando ressalta que o currículo é expressão da função socializadora da escola.

Aludindo a esse paradoxo das esferas pedagógica e político-administrativa que suportam a dimensão curricular, há que se indagar acerca de responsabilidades na efetivação do currículo, pois se acredita que existem saberes fundamentais que estão na área de conhecimento de especialistas, mas há outros que emergem de cenários de dentro e fora da escola e dos próprios estudantes, e que podem aprimorar extraordinariamente o currículo. Por isso, reforça-se a defesa de que o currículo está em constante construção e que precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender a singularidades do alunado – não apenas as chamadas necessidades educativas especiais, mas as necessidades individuais dos que transitam no espaço escolar.

Para tratar a questão que envolve o currículo da Educação Básica em interface com a modalidade Educação Especial, é necessário compreender

a organização do AEE e de como esse atendimento em sala de recursos multifuncionais, ou de modo extensivo a outras ações, pode favorecer ou inviabilizar a proposta curricular na dimensão de inclusão, em função do projeto político pedagógico da escola e da qualificação de profissionais envolvidos no próprio atendimento e de professores que atuam em classes comuns de ensino. Para fazer a ação inclusiva em espaços escolares e desenvolver a proposta curricular de modo coerente a essa perspectiva, é preciso inicialmente afirmar que o estudante com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações.

Essa proposta difere de práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar a dificuldade, ocasionam a construção de um currículo limitado, desvinculado da realidade afetiva-social do estudante e de sua idade cronológica, com planejamento difuso e sistema de avaliação precário e indefinido. Por tais razões, há que se viabilizar o acesso ao currículo do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e o AEE hoje se constitui como espaço para a realização da Educação Especial. Das considerações mencionadas, é importante destacar alguns pontos que viabilizam e são essenciais para propiciar o acesso ao currículo:

[...] avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados; [...] condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa (BRASIL, 2001, p. 48).

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor de classe comum terá que garantir o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas

atividades rotineiras e de planejamento para a turma como um todo. Tarefas complexas também serão aquelas exercidas por profissionais vinculados ao AEE que passam a atuar, subsidiados por conhecimentos específicos de ensino da Língua Brasileira de Sinais, de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, de sistema Braille, de soroban, de orientação e mobilidade, de atividades de vida autônoma, de comunicação alternativa, de desenvolvimento de processos mentais superiores, de programas de enriquecimento curricular, de adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, de utilização de recursos ópticos e não ópticos, de tecnologia assistiva e outros.

Portanto, o profissional de Educação Especial envolvido com o atendimento de estudantes em salas de recursos, para garantir o desenvolvimento curricular, deverá também subsidiar atividades pedagógicas de unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando professores e coordenadores pedagógicos, no que se refere ao processo de ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva para efetivação de uma prática profissional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo avaliações para a diversidade (de acordo com a proposta que considera níveis de desenvolvimento e áreas cognitiva e socioafetivas de desenvolvimento). Nesta direção, há grande expectativa em torno da prática inclusiva; sobretudo, há premência de atitudes e de ações pessoais e coletivas para a real inclusão de todos os estudantes – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em salas de aula provedoras, em que as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A escola regular, historicamente, não foi concebida sob o paradigma da diversidade de indivíduos, mas ao contrário, para a padronização, visando atingir objetivos educativos de pessoas que já estão, de certo modo, protegidas por padrões de “normalidade” (IMBERNÓN, 2000). Neste sentido, a instituição escolar vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada e harmônica que resulte em uma proposta educativa comum e diversificada, capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os estudantes e ao mesmo tempo garantir-lhes o respeito a suas especificidades e necessidades individuais para além de suas limitações e potencialidades. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis educacionais, desde a educação básica até o nível superior, conforme afirmam

as Diretrizes Nacionais da Educação Especial em Educação Básica (BRASIL, 2001). Assim, deve dialogar e interagir com várias matrizes curriculares que orientam etapas e modalidades de ensino.

De acordo com a LDB n° 9.394/96, o currículo deve ter uma base comum, que pode ser complementada ou suplementada para atender as características dos estudantes. Em caso de alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos, em que não seja possível o acesso ao currículo comum, aponta-se a possibilidade de um currículo funcional, que terá um caráter pragmático com alterações significativas. De acordo com a Resolução n° 02/2001, tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais e propiciar desenvolvimento de competências sociais, acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e inclusão do aluno na sociedade. Dessa forma, tratar do currículo da Educação Especial necessariamente implica tratar do currículo de cada uma das modalidades de ensino, pois o estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estará presente em cada uma delas.

As Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2008) encontram-se nessa mesma linha de pensamento quando afirmam:

A Educação Especial tem sido definida em nosso país segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimento especializado, tal como vinha sendo sua marca nos últimos tempos. Nesse sentido, uma análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a Educação Especial como um subsistema à parte e reforçam seu caráter interativo na educação global. Sua ação transversal permeia todos os níveis – Educação Básica e Educação Superior, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 66).

Considera-se que, tendo em vista especificidades de cada estudante, o currículo poderá sofrer adaptações para garantir uma educação de qualidade a todos. O Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução n°01, de 11 de setembro de 2012, no art. 45 postula:

A estruturação do currículo e da proposta pedagógica, para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, deve observar a necessidade constante de revisão e adequação à prática pedagógica nos seguintes aspectos: I - introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante; II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos; III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades; IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Por essa razão, é importante reafirmar que o currículo do estudante do ensino público, alvo da Educação Especial, deve ser o mesmo da modalidade de ensino em que o mesmo está matriculado, mas com devidas adequações. Neste mesmo viés, Moreira e Baumel (2001) consideram que o currículo deve ser repensado no sentido de favorecer uma inclusão real, em um atendimento público de qualidade. Para tanto, as adaptações curriculares não podem reproduzir um currículo de segunda categoria.

Nesse contexto, constitui-se como possibilidade educacional para atuar na facilitação da aprendizagem um currículo dinâmico, alterável, acessível e passível de ampliação. Ou seja, compatível com diversas necessidades de estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender efetivamente a todos, respeitando e valorizando a diversidade.

As adequações curriculares propriamente ditas são compreendidas como um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais. A realização de adequações curriculares é o caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, identificar essas "necessidades" requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos e que dê conta dessas especificidades. A

inclusão de estudantes com necessidades especiais em classe regular implica desenvolvimento de adequações, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atenda necessidades individuais de todos os estudantes. De acordo com o MEC/SEESP/SEB (1998), essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- **Adaptações relativas a projeto pedagógico** (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.
- **Adaptações relativas ao currículo da classe**, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.
- **Adaptações individualizadas de currículo**, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno.

Ao refletirem sobre o currículo na formação de educadores para uma educação verdadeiramente inclusiva, Oliveira e Costa (2002) afirmam que em questões referentes ao currículo, ainda existem incertezas e incompletudes que reforçam a exclusão diária e contumaz no interior da escola e combatem a construção de um currículo baseado em planilhas rígidas e em objetivos estereotipados.

A Educação Especial tem como público alvo estudantes com deficiências intelectuais/mentais, sensoriais (auditiva, visual e surdocegueira), deficiências múltiplas e físicas, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, autismo atípico, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Desta forma, um currículo que apresenta como eixos transversais a Educação para a Diversidade, Educação em e para os Direitos Humanos, deve apresentar como princípio, a garantia de que condições particulares de sujeitos que dele se beneficiem sejam respeitadas. Deve conter um novo olhar onde a educação aconteça “na” e “para” a diversidade, com práticas curriculares voltadas para diferentes manifestações humanas presentes na escola.

A flexibilização curricular faz-se necessária, porque no contexto de educação inclusiva, não é possível “trabalhar com normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal onde todos os estudantes, independentemente de seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento

acadêmico em diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar” (FORMOSINHO; MACHADO, 2008, p. 16).

Diferenciar o ensino é desenvolver uma gestão flexível de currículo em que adequações curriculares, currículos alternativos ou funcionais sejam previstos. As adequações curriculares, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), podem ser compreendidas como: “[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL,1998, p.15).

Os conteúdos elencados em cada etapa da Educação Básica devem também ser previstos para estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, há que se considerar o processo de aprendizagem e desenvolvimento em que se encontra o estudante. Isso significa dizer que as adequações curriculares devem ser previstas como forma de respeito a condições particulares desses estudantes, mediante estratégias e critérios de acessibilidade ao Currículo de Educação Básica. Com uma prática que se concretize em análise de adequação de objetivos propostos, em adoção de metodologias distintas, em uso de recursos humanos, didáticos e tecnológicos, em alternativas de tempo e espaço adequadas para que estudantes exerçam de fato o direito de aprender com igualdade de condições e oportunidades. Esse conjunto de ações poderá beneficiar toda a turma, oportunizando enriquecimento de relações e práticas de atitudes de solidariedade e cooperação.

A instituição educacional é o espaço onde a diversidade e a inclusão se tornam reais e se materializam a partir de relações que acontecem e são partilhadas entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

A LDBEN nº 9.394/96(BRASIL, 1996) em seu capítulo V, consolida a Educação Especial como sendo uma modalidade de educação escolar ofertada a estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, propõe a adequação curricular como uma resposta a demandas apresentadas em virtude de dificuldades, homogeneização da ação pedagógica e rigidez que ainda se apresentam dentro do currículo.

As estratégias de adequação curricular dependerão de necessidades de cada estudante e suas características, diversificando-se ao longo do percurso

acadêmico de cada sujeito. Segundo o documento Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas (BRASIL, 2006b):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2006b, p.61).

Neste sentido, pode-se destacar que a adequação curricular é um direito do estudante. A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do art. 8º, preconiza, por sua vez, que escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns com o intuito de oferecer suporte para:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental de conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (CNE, 2001).

Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, assim sendo, são adotadas estratégias metodológicas que visem atender especificidades de estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, objetivando estabelecer

uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Ou seja, o estudante não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão.

Cabe ainda salientar que, adequações curriculares não dizem respeito somente ao tipo de turma (classe comum inclusiva, integração inversa, classe especial, EJA interventivo ou etapas do Centro de Ensino Especial) onde o estudante se encontra inserido, mas a necessidade especial apresentada por ele. Toda e qualquer adequação é relevante, independentemente de sua intensidade. São imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o êxito escolar do estudante.

De acordo com a intensidade, os apoios podem ser classificados, segundo o proposto pelo documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006b), em:

- **Intermitente:** episódico, ocasional, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração. Exemplo: apoio em momentos de crise ou em situações específicas que envolvam o processo de ensino-aprendizagem.
- **Limitado:** por tempo determinado e com fim definido. Exemplo: reforço pedagógico para sanar dificuldades apresentadas em determinado componente curricular durante o bimestre ou semestre, desenvolvimento de atividades envolvendo psicomotricidade com vista a alcançar objetivos estabelecidos para o avanço do estudante.
- **Extensivo:** atendimento regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado. Como exemplo: atendimento em sala de recursos, apoio psicopedagógico e por profissional itinerante.
- **Pervasivo:** constante, com alta intensidade e de longa duração ou ao longo de toda a vida, envolvendo trabalho articulado entre equipes que prestam atendimento ao estudante em ambientes variados. Indicado para estudantes com deficiências mais agravantes ou múltiplas.

A maioria das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada menos significativa, porque são modificações menores no currículo regular e podem ser facilmente realizadas pelo professor em planejamento normal de suas atividades docentes, constituindo-se pequenos ajustes dentro do contexto escolar. Compreendem:

- **Adaptações organizativas:** questões organizacionais em sala de aula, como agrupamento de estudantes e disposição de mobiliários, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades.

- **Adaptações relativas a objetivos e conteúdos:** referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades.

- **Adaptações avaliativas:** referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas.

- **Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino- aprendizagem:** referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade.

- **Adaptações em temporalidade:** dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados.

As adequações significativas são aquelas aplicadas quando as medidas curriculares menos significativas não atenderem especificidades de estudantes, resultantes de fatores como complexidade crescente de atividades e avanço na escolarização, defasagem entre sua competência curricular e de seus pares, abrangem:

- **Adaptações relativas a objetivos:** sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto a objetivos definidos como, eliminação de objetivos básicos quando estes extrapolam condições do estudante de atingi-los, seja temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos ou alternativos que não estejam previstos para os demais estudantes, mas torna-se necessário incluí-los ou substituí-los por outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos complementares não previstos para os demais estudantes, porém necessários para suplementar necessidade específica.

- **Adaptações relativas a conteúdos:** introdução de conteúdos essenciais, assim como eliminação de conteúdos que, apesar de

essenciais ao currículo são inviáveis para aquisição por parte do estudante.

• **Adaptações relativas a metodologia:** quando existe necessidade de introdução de métodos específicos de atendimento ao estudante, devem ser orientados pelo professor em atendimento educacional especializado.

• **Adaptações relativas a avaliação:** estão vinculadas às alterações em conteúdos que foram acrescidos ou eliminados, evitando-se assim cobrança de resultados que possam estar além da capacidade do estudante.

• **Adaptações significativas em temporalidade:** são ajustes temporais realizados para que o estudante adquira aprendizagens necessárias a seu desenvolvimento, considerando seu próprio ritmo. Requer uma avaliação de contexto escolar e familiar, pelo fato da possibilidade de um prolongamento maior de tempo de escolarização do estudante, não significando retenção, mas parcelamento e sequenciamento de objetivos e conteúdos.

As adequações curriculares envolvem a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, não devem ser realizadas num processo individual ou que resulte apenas da relação entre o professor e o estudante. Devem perpassar todos os setores da escola, previstas e respaldadas no projeto político pedagógico, visto que abrangem também organização estrutural e acessibilidade a serviços de apoio necessários ao atendimento do estudante. Outro aspecto importante, que se deve ressaltar é a necessidade de se realizar registro escrito para compor o acervo documental do estudante, e ressaltar que o professor é agente principal na definição do nível de competência curricular do estudante, bem como na identificação de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme as condições de aprendizagens e desenvolvimento de estudantes com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, discutidas em estudo de caso, poderão ser necessárias adequações curriculares de temporalidade, pois, se considera de extrema importância que seja analisado o tempo que o estudante necessita para alcançar os objetivos educacionais e efetivar as atividades para ele propostas.

2.1 Acesso ao currículo para estudantes com deficiência

Constituem-se sugestões de medidas que possibilitam acesso ao currículo para estudantes com deficiência, modificações que podem ser implementadas em elementos físicos e materiais e na metodologia utilizada pelo professor:

- Organizar ambientes dentro de sala de aula que favoreçam aprendizagens significativas, tais como ateliê, cantinhos, oficinas, e agrupar estudantes de forma que seja facilitada a realização de atividades em grupo.
- Favorecer o desenvolvimento de habilidades adaptativas sociais, de comunicação, cuidados pessoais e autonomia, encorajando e facilitando a participação do estudante.
- Adequar materiais escritos de uso comum, como destacar alguns aspectos que são imprescindíveis à aquisição de aprendizagem com cores, desenhos, traços, cobrindo partes que podem desviar a atenção de estudantes; incluir gráficos que ajudem a compreensão; destacar imagens e modificar conteúdos de modo a torná-los mais acessíveis à compreensão.
- Providenciar adequação em instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem, como utilização de avaliação oral, adaptada ao computador, em fichas, com recursos visuais que apoiem a escrita.
- Utilizar tecnologias de comunicação aumentativa para estudantes que não a realizam de forma oral e softwares educativos para os que necessitarem desse apoio pedagógico.
- Propiciar ambientes em sala de aula que viabilizem adequada luminosidade, sonoridade e movimentação, de modo que o estudante tenha possibilidade de ouvir ou de ver movimentos orofaciais do professor.
- Utilizar sistemas alternativos de comunicação adaptado como Braille, textos ampliados e textos escritos com elementos e ilustrações táteis.
- Explicar verbalmente e utilizar o acompanhamento de recursos visuais para tornar acessível o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.
- Disponibilizar a máquina Braille a estudantes que dela necessitarem.
- Promover a remoção de barreiras arquitetônicas com vistas a facilitar

a locomoção de estudantes cadeirantes e que fazem uso de órteses e próteses, evitando possibilidades de acidentes.

- Adaptar a utilização de pranchas, presilhas ou fitas adesivas para evitar deslizamento de papel, assim como suporte para lápis, uso de colmeias entre outros, que facilitem o registro escrito.
- Utilizar instruções com textos claros e objetivos para viabilizar atividades propostas visando melhor compreensão do que está sendo solicitado.
- Introduzir atividades complementares ou específicas para enriquecimento de atividades propostas.
- Eliminar ou modificar atividades que impeçam a participação do estudante no contexto da sala de aula.

2.2 Acesso ao currículo para os estudantes com Transtorno Global de Desenvolvimento

Cabe ressaltar que a metodologia de atendimento ao estudante com transtorno global de desenvolvimento (TGD) segue procedimentos e programas específicos, que consideram seu grau de dificuldade individual, sendo desenvolvidos desde o currículo funcional até os demais conteúdos previstos pela LDBEN nº 9.394/96. Algumas ferramentas pedagógicas colaboram significativamente, no sentido de valorizar suas potencialidades.

Entre elas, citamos:

- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA);
- Integração social;
- Método TEACCH¹;
- Método ABA²;
- Instrumentos de avaliação, como o Portage;
- Sala de aula com rotina estruturada.

As pessoas autistas devem ter a mesma chance de aprender que as demais pessoas. Para além de leis, normas, decretos, portarias, estatutos, etc., o mais importante é compreender a pessoa, respeitar suas diferenças individuais, proporcionar-lhes experiência de levar uma vida semelhante à de outras não autistas, frequentando uma escola, recebendo apoio a seu pleno desenvolvimento, na busca de melhor qualidade de vida. Segundo

1 - Treatment and Education of Autist and Related communication - Handicapped Children

2 - Applied Behavioural Analysis

Schwartzman (1995), os objetivos de intervenções educacionais para pessoas autistas serão diferentes, dependendo do grau de comprometimento em diversas áreas de atuação. Trabalhando com prejuízos cognitivos importantes, o investimento do profissional deverá ser direcionado mais especificamente, para o aumento da comunicação e interações sociais, diminuição de alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), maximização de aprendizado e independência em atividades de vida diária. O autor afirma que pessoas autistas respondem melhor, em geral, em classes pequenas e bem estruturadas e o tipo de escola dependerá também, do grau de comprometimento em vários aspectos do comportamento e cognição. Todas as pessoas, crianças e adultos autistas requerem alguma forma específica de educação e intervenções adequadas para o seu desenvolvimento comportamental.

As técnicas comportamentais são um valioso recurso auxiliar para a sala de aula. Tarefas complexas podem ser divididas em diversas etapas lógicas, o que facilita o aprendizado para o estudante. A princípio podem ser utilizadas ajudas físicas ou uma série de “dicas” verbais que serão diminuídas gradativamente. Métodos comportamentais também poderão ser utilizados para tentar reduzir comportamentos indesejáveis ou trocá-los por outros mais socialmente aceitáveis. Ignorar comportamentos inadequados e incentivar comportamentos desejáveis pode ser uma forma simples de ajudar o estudante.

Para que seja obtido melhor resultado no trabalho com estudantes autistas, é importante o prévio diagnóstico clínico e a avaliação psicopedagógica adequada, seguidos de rotina estruturada dentro de sala de aula, estimulação comunicativa e promoção de habilidades sociais. Devem-se organizar adequadamente programas de ensino e dicas visuais que funcionem como orientação para estudantes, sempre baseados no conhecimento teórico a respeito do transtorno.

O estudante com Transtorno Global de Desenvolvimento apresenta comprometimento comportamental, linguístico, tem interesses específicos e incomuns por determinados objetos e esses fatores trazem dificuldades ao professor em sua prática pedagógica, mas não se traduz por impossibilidade de se trabalhar com a diferença.

Face ao processo de inclusão, é necessário priorizar formas de vínculo pessoal que favoreçam suas ações pedagógicas: “O vínculo é o

elemento dinamizador da aprendizagem e abrange todas as dimensões de desenvolvimento humano. O vínculo positivo é essencial, porque faculta ao educador manter um elo afetivo com educandos, aproximando-se deles até chegarem a um verdadeiro entendimento educacional” (BOSA, 2006, p. 47). Assim, o professor deve tornar-se significativo para seu aluno com transtorno, pois, com a vinculação, ampliam-se possibilidades de aprendizagem, como acontece com qualquer estudante.

É imprescindível um olhar atento, observador e criatividade na utilização de estratégias que respeitem limitações, possibilidades e interesses do aluno, considerando o processo educativo como flexível e dinâmico, com ênfase no desenvolvimento de um repertório de linguagem que a torne efetivamente comunicativa e na adequação de comportamentos a níveis socialmente aceitos, antes ou além do trabalho pedagógico propriamente dito.

Alguns estudantes com TGD apresentam dificuldades para compreender informações e dificuldades em simbolização. Uma alternativa é, portanto, ampliar dicas físicas, “concretizando” o quanto possível informações que devem ser apresentadas de forma clara. Importante, também, trabalhar com a ludicidade, por meio de jogos e situações vivenciais e concretas.

Estudantes com a Síndrome de Asperger que demonstram grande conhecimento sobre um determinado assunto ou têm habilidades para determinadas áreas podem beneficiar-se de atividades literárias e outras que possam estimulá-los em áreas onde se encontram defasados. Por fim, é necessário que se dispense atenção às particularidades de estudantes autistas, evitando discriminação e a conseqüente segregação. Para se construir — de fato — a inclusão escolar de estudantes TGD, devem ser implementadas variadas metodologias de ensino, lançando mão de recursos de adequações curriculares, que esse ambiente possa oportunizar.

Para garantir o acesso ao currículo dos estudantes com TGD vale ressaltar também as recomendações do Ministério da Saúde (2013) quanto aos cuidados para atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, terminologia adotada por este Ministério.

2.3 Acesso ao currículo para estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda é um tema pouco discutido, principalmente por mitos que impedem educadores de perceber com mais clareza estudantes que apresentam características de superdotação e quais são suas necessidades educacionais. Muitas são as pesquisas que evidenciam a preocupação acerca do desperdício de talentos de uma nação, ocasionados pela falta de políticas e estratégias educacionais que possibilitem a identificação de comportamentos de superdotação, talento, criatividade, e também por escolas que não desenvolvem práticas educacionais capazes de propiciar o desenvolvimento desses comportamentos (ALENCAR; FLEITH, 2001). De forma geral, incluir estudantes superdotados significa garantir, a todos, acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. A inclusão é orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, aceitação de diferenças individuais e esforço coletivo em equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A Educação Especial deve atuar na relação pedagógica para assegurar respostas educacionais de qualidade às necessidades especiais do aluno com altas habilidades/superdotação, por meio de serviços, recursos e metodologias em todas as etapas ou modalidades de educação, que dela necessitarem para seu sucesso escolar (BRASIL, 2001). O atendimento especializado ao estudante superdotado está pautado em princípios que regem acordos internacionais, expressos em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil, documentos legais reconhecem e apontam a necessidade de atendimento educacional especializado para o aluno superdotado e indicam práticas de ensino e atividades de enriquecimento curricular que atendam o ritmo de aprendizagem e interesses de alunos, assim como a possibilidade de aceleração de ensino (BRASIL, 2001, 2004). Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) devem ser oferecidos serviços de apoio pedagógico especializado a alunos com necessidades educacionais especiais. Em caso de superdotado, sugere-se atendimento suplementar para aprofundar e enriquecer o currículo escolar, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. O

AEE, por meio da sala de recursos, atende estudantes oriundos da própria escola e de escolas próximas que não contam com tal serviço. O atendimento suplementar a estudantes superdotados é previsto desde a educação infantil, inicia-se por volta dos quatro anos de idade e tem como objetivo oferecer oportunidades para que explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas e raciocínio lógico. A suplementação curricular deverá acompanhar o estudante ao longo de sua trajetória escolar.

Alencar e Fleith (2001) explicam que atividades de enriquecimento oferecem ao aluno oportunidades de aprofundar seu conhecimento em sua área de interesse. Além de motivar o aluno superdotado a participar mais ativamente das aulas, criam situações de aprendizagem desafiadoras, desenvolvem o pensamento crítico e reduzem os riscos de desempenho acadêmico aquém de seu potencial.

Esse enriquecimento curricular se refere a experiências educacionais ricas e diversificadas que envolvem aprofundamento das situações de aprendizagem, podendo ocorrer quanto a aprofundamento de conteúdos curriculares, diversidade em ações pedagógicas, no contexto de pesquisas empíricas e teóricas, e favorecimento de atividades extracurriculares. É uma prática que vem sendo altamente recomendada pela literatura por ser uma forma de identificação e de atendimento a interesses individuais de alunos superdotados. Nessa proposta, foi desenvolvido por Renzulli (1986, 2001) e Renzulli e Reis (1997) o Modelo de Enriquecimento Escolar. Os autores apontam como principais objetivos desse modelo: (a) desenvolver o potencial dos jovens, oferecendo oportunidades de enriquecimento para todos os alunos, avaliando sistematicamente sua capacidade e usando uma forma flexível de diferenciação curricular e de uso do horário escolar; (b) melhorar o desempenho acadêmico de estudantes em todas as áreas do currículo regular, oportunizando aprendizado significativo e prazeroso; (c) promover crescimento profissional contínuo por parte da equipe da escola; (d) criar uma comunidade que respeite princípios democráticos e que preze a diversidade étnico-cultural e de gênero.

Segundo Renzulli e Reis (1997), o Modelo de Enriquecimento Escolar possibilita avanços, sendo apresentados em três tipos: enriquecimentos do tipo I, II e III. As atividades de enriquecimento do tipo I têm por finalidade despertar interesses de alunos em relação a tópicos e assuntos novos,

diferentes do currículo regular. Nessas atividades são utilizadas diversas estratégias: palestras, exposições, excursões, minicursos, visitas, pesquisa em internet, etc. Desenvolvidas na própria sala de aula onde todos participam, têm como objetivos enriquecer a vida dos alunos por meio de experiências e estimular novos interesses, levando-os a aprofundá-los em atividades.

As atividades do tipo II têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades de execução, fornecendo instrumentos e métodos adequados para investigação de problemas reais em área de interesse de cada aluno. Nessas atividades é oferecida aos alunos a possibilidade de desenvolver níveis superiores de pensamento e habilidades metacognitivas, de modo que possam tornar-se cada vez mais autônomos em seu processo de aprendizagem e de criatividade. Busca desenvolver o pensamento criativo e resoluções de problemas, e processos afetivos, sociais e morais; oportunizar grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”; desenvolver habilidades para aprendizagem de materiais de referências, ou seja, resumo, programas de computador, internet.

O enriquecimento do tipo III consiste em atividades que possibilitam a alunos tornarem-se investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa. Centra-se em atividades com mais aprofundamento teórico, em que os estudantes podem dedicar grande parte de seu tempo para aquisição de conteúdos mais avançados, oportunizando: aplicação de interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em uma determinada área.

O sucesso de uma atividade do tipo III está vinculado ao interesse e à motivação individual do aluno que o conduz à elaboração de um produto final criativo e significativo. Esse produto é dirigido a uma determinada audiência, possibilitando exercitar o manejo mais sofisticado de materiais, instrumentos e referências, bem como um desenho metodológico mais aprofundado de pesquisas. O coroamento de todos os esforços desse atendimento tem a finalidade de desenvolver o potencial de cada estudante na direção de altas habilidades para o nível de atividades de enriquecimento do tipo III.

A aceleração de ensino para atender necessidades educacionais especiais de alunos superdotados. É uma estratégia prevista na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996) e validada pela literatura especializada. Essa prática envolve grande quantidade de ajustes curriculares e facilita a compreensão rápida, por parte do estudante, de trabalhos escolares, além

de possibilitar melhor desempenho escolar (LEE; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2006).

Entretanto, há outras importantes estratégias que também precisam ser consideradas em propostas educacionais com vistas à promoção de potencial e de habilidades dos estudantes. Uma delas está relacionada ao estilo de aprendizagem, ou seja, ao modo como o aluno costuma aprender e pode ser explicada por suas preferências intelectuais e por sua origem cultural. Segundo Renzulli (2001), é importante que sejam conhecidos os estilos preferidos de aprendizagem por meio dos quais o aluno poderá ser motivado para aprender. Tomlinson (1999) acrescenta que o professor deve conhecer o estilo de aprendizagem do aluno, suas características cognitivas, criativas e socioemocionais, no sentido de facilitar a proposição de modificações adequadas no currículo e a previsão de estratégias que alcancem suas necessidades.

Ressalta-se ainda a necessidade de gestão da escola afirmar e ampliar o compromisso político com a educação inclusiva por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias capazes de: a) fomentar atitudes proativas de famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; b) superar obstáculos de ignorância, medo e preconceito; c) divulgar serviços e recursos educacionais existentes; d) difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; e) estimular o trabalho voluntário em apoio à inclusão escolar. A escola precisa ter um planejamento político e pedagógico que subsidie ações voltadas para a formação de professores, parcerias, materiais e equipamentos apropriados, flexibilidade de ações e de progressão curricular. Esses fatores favorecerão a construção de um ambiente escolar e de um clima de sala de aula promotores de potenciais, de talentos e de criatividade. A educação direcionada a alunos com características de altas habilidades/superdotação ainda apresenta muitos desafios, de forma que a inclusão somente poderá dar conta de seus anseios quando construir um espaço democrático para trabalhar com todos os alunos da escola, assim como reestruturar suas práticas pedagógicas, tendo em vista o respeito às diferenças de cada um.

2.4 Currículo Funcional e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF: em busca do melhor atendimento a estudante com deficiência e transtorno global de desenvolvimento

Como mencionado anteriormente, o ponto de partida para o atendimento educacional de estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação é o currículo da modalidade à qual ele está matriculado. Contudo, determinadas comorbidades demandam um trabalho distinto por parte do professor, tendo em vista necessidades específicas, em geral relacionadas a questões orgânicas, *deficits* permanentes e degenerativos. Há maior comprometimento do funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial que pode prejudicar sobremaneira a aprendizagem escolar desses estudantes. É importante considerar que tal prejuízo não significa inviabilidade da aprendizagem, que pode ser manifestada de diversas formas.

Para atender essa clientela específica, a rede pública de ensino do Distrito Federal utiliza o Currículo Funcional, bastante difundido e assim definido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, no art. 41 da Resolução nº 01/2012:

[...] instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O Currículo Funcional foi criado na Universidade de Kansas-USA, na década de 1970 para trabalhar com crianças sem deficiência, com vistas a aumentar respostas adaptativas e diminuir comportamentos que dificultassem o processo de integração delas ao meio. Objetivava o aprendizado de habilidades que promovessem sua adaptação ao ambiente que frequentavam, tornando-as mais independentes e criativas. Na década de 1980, Liliana Mayo, do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith Le Blanc aplicaram a proposta do Currículo Funcional em pessoas com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, para desenvolverem habilidades funcionais que fossem efetivamente úteis e para preparar o estudante para a vida:

Habilidades funcionais seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever. [...] Um ponto importante é que, quando algo tem sentido para nós, quando temos necessidade de aprendê-lo para logo o colocarmos em prática, aprendemos com mais facilidade. Não é diferente para nossos alunos. Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar dentes, comer adequadamente, etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que comporão o currículo são irrestritas (SUPLINO, 2005, p. 35).

De acordo com as Diretrizes Curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 78), documento que estabelece a matriz curricular de escolas públicas do Distrito Federal; devem ser observados os seguintes aspectos no processo de elaboração do Currículo Funcional:

- Programação individual.
- Desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas à qualidade de vida.
- Adequação à idade cronológica.
- Prioridade ao ambiente natural do aluno para realização de atividades.
- Participação efetiva, no processo educacional, de pais e profissionais que atendem o estudante, visto que são eles quem melhor o conhecem e poderão identificar com maior precisão que habilidades necessariamente deverão ser adquiridas.
- Interação com outros estudantes não deficientes, uma vez que são colegas que proporcionam a entrada de crianças e jovens em experiências normais de vida, em seu grupo de idade.

Ainda, segundo Lou Brown, citado por Costa (2013), a perspectiva funcional deverá privilegiar o desenvolvimento de competências essenciais

numa diversidade de contextos vivenciados pelo estudante, de modo que ele possa de modo mais autônomo e integrado corresponder a demandas cotidianas quanto a aspectos pessoais e laborais, em uma perspectiva temporal atual e futura. O mesmo autor diz ainda que, para atingir esses objetivos, devem ser consideradas as principais dificuldades que os estudantes apresentam:

- Levam mais tempo para aprender qualquer atividade ou a dominar qualquer competência. Portanto, é fundamental que se selecione cuidadosamente aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições inúteis.
- Esquecem mais facilmente o que aprenderam. Portanto, é necessário que tenham oportunidade de praticar com frequência e ao longo da vida aquilo que aprenderam.
- Têm mais dificuldade em realizar operações de generalização e transferência. Portanto, é essencial que se utilizem como locais de aprendizagem espaços e situações reais em que conhecimentos são aplicados na vida prática.
- Têm dificuldade na aquisição de conceitos abstratos. Portanto, é importante que conteúdos curriculares sejam concretizados e tenham significado.

Assim sendo, a proposta do Currículo Funcional é ampla. Trabalhar com a funcionalidade do currículo implica desenvolver o currículo comum em seus aspectos eminentemente práticos e menos teóricos, o que contribui para aprendizagens de estudantes que necessitam de apoio intenso e contínuo.

Viabilizar estratégias e critérios de acessibilidade em suas múltiplas dimensões significa, portanto, respeitar a individualidade de estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso ao currículo comum e avanços em seu processo de ensino-aprendizagem.

Outra concepção de trabalho voltada para esse mesmo público alvo foi desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e aprovada em 2001 na Assembleia Mundial de Saúde, a International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), e traduzida para a língua portuguesa com o título de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que segundo Farias e Buchalla.

O termo do modelo da CIF é a funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo,

atividade e participação social. A funcionalidade é usada no aspecto positivo e o aspecto negativo corresponde à incapacidade. Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação. A CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais [...]. A OMS pretende incorporar também, no futuro, os fatores pessoais, importantes na forma de lidar com as condições limitantes (2005, p. 189).

A CIF foi elaborada com a perspectiva de substituir o enfoque negativo da deficiência, ou seja, aquilo que o quadro incapacitante do indivíduo sugere que ele não possa fazer por uma perspectiva positiva, centrando esforços em atividades, introduzindo:

um novo paradigma para pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade: elas não são apenas uma consequência das condições de saúde/doença, mas são determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social, pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação. Dessa forma, a classificação não constitui apenas um instrumento para medir o estado funcional dos indivíduos (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 190).

O Currículo Funcional encontra-se estabelecido na rede pública de ensino do DF. Contudo, como Nogueira (2013) sinaliza, esta concepção

curricular deve configurar-se como etapa prevista dentro do currículo escolar, como estratégia de acesso ao mesmo, não como substitutivo de ações curriculares previstas para a vida escolar do aluno. Ressalta-se que um currículo não substitui o outro, mas são ações complementares, no sentido de garantir o respeito à diversidade e o direito de todos a uma educação de qualidade.

Atualmente a CIF (WHO, 2001) vem sendo utilizada como instrumento complementar à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que, para além de uma perspectiva médica, inclui a societária e ambiental. Propõe uma análise da saúde de indivíduos a partir das seguintes categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades da vida diária e seu ambiente social, podendo ser realizada independentemente da idade. Deste modo, tais proposições configuram-se como elementos que subsidiam o Currículo Funcional.

3 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS, EM PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O processo avaliativo na dimensão da Educação Especial deve ser considerado no âmbito da avaliação da instituição educativa e situar-se para além da eficácia organizativa e funcional. Precede a avaliação para a aprendizagem, o momento de avaliar o contexto escolar, incluindo o projeto político pedagógico da escola, condições materiais de funcionamento da instituição, atuação dos profissionais, estratégias de gestão, sistema de avaliação de rendimento e currículo desenvolvido. Dentro do currículo, em especial, avalia-se ainda o próprio contexto da aula (estratégias didáticas e metodológicas, relações interpessoais, organização, atuação docente). Essa dimensão avaliativa assegura que todos os elementos constitutivos do processo para aprendizagem sejam assegurados, bem como a responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do estudante sejam socializados entre todos os atores do processo inclusivo. A escola, avaliada em seus diversos aspectos políticos, teóricos e pedagógicos, e na própria filosofia de inclusão praticada, evita o conhecido fenômeno da culpa atribuída ao estudante que aprende de modo distinto, e evitar também a sua responsabilização pelo fracasso na aprendizagem.

Avaliar é um processo contínuo, permanente, flexível e global que

envolve observação de estudantes em todos os espaços da instituição educacional, registro e análise dessas observações. Perpassa pelo planejamento e apresenta-se como uma preciosa ferramenta de trabalho para orientar e auxiliar educadores no olhar sobre seu fazer pedagógico, permitindo que sejam encontrados os melhores resultados, identificadas as necessidades e tomadas as decisões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 96) recomenda em seu art. 24, parágrafo V, que sejam observados os seguintes critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre defectologia, propõe a superação da leitura negativa do sujeito que apresenta uma deficiência. Não se pode olhar somente o que falta. Enfatiza que se dê atenção àquilo que o sujeito faz e consegue dentro de suas habilidades, que se busque compreender como são construídas as situações de fracasso e destaca a importância de se estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. Desta forma as avaliações de estudantes com necessidades educacionais especiais se apoiam em critérios não alcançados pelos mesmos, sendo necessário entender como o indivíduo domina essa deficiência.

O processo avaliativo constitui um dos aspectos mais relevantes para que sejam realizadas adequações curriculares, devendo focalizar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social comunicação e linguagem);
O nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
O estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais favoráveis para aprender) (BRASIL, 1998, p. 57).

A avaliação que leva em conta as diversidades, da mesma forma que o currículo, precisa sofrer adaptações. Trata-se de desenvolver uma perspectiva

crítica quanto à avaliação, uma vez que o estudante com necessidades educacionais especiais é um indivíduo que se desenvolve de forma qualitativamente diferente. Portanto, a consideração do estilo pessoal e de competências de cada estudante certamente propiciará a utilização de formas mais criativas de avaliar o rendimento escolar, ampliando para avaliações de atividades realizadas em grupos ou mediadas pelo professor. Ou seja, na avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais, deve ser garantido o processo de avaliação contínuo e formativo, com subsídios de uma variedade de metodologias, situações e instrumentais de avaliação. A avaliação para a aprendizagem não deve ser, em nenhuma hipótese, um ato solitário do professor. Dela deverá participar o maior número de pessoas que interagem com o estudante no interior da escola e fora dela. Ou seja, o processo avaliativo perpassa o contexto da sala de aula, organização e metodologia utilizadas pelo professor, projeto político pedagógico e atuação de serviços de apoio. Engloba a participação efetiva da família, dando ênfase a suas expectativas e atitudes em relação ao estudante. Torna-se necessário que aconteça uma leitura positiva do educador em relação às possibilidades apresentadas pelo estudante. É um olhar com sensibilidade, sem juízo de valores, preconceitos e pensamentos cristalizados, para que a avaliação não seja prejudicada. Deve-se destacar, sobretudo, o papel que as interações sociais representam dentro do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, pois é por meio dessa relação com seus pares, que se efetivam novos conhecimentos.

Seguem algumas sugestões de adaptações para serem utilizadas com os estudantes com deficiência e transtorno funcional do desenvolvimento, no processo de avaliação:

- Avaliação oral, quando o registro escrito se constituir uma dificuldade para o estudante.
- Avaliação escrita com enunciados curtos e objetivos, evitando-se uso de sinônimos e pistas visuais.
- Avaliação que contemple questões com alternativas para serem marcadas, utilizando palavras: “certo” ou “errado”, “sim” ou “não”.
- Utilização de questões para completar lacunas com uso de palavras chave.
- Utilização de gravuras que possam ser adicionadas como respostas a alternativas propostas.

- Aumento do tempo previsto para execução da atividade ou ainda divisão de atividades em partes com vistas a um melhor aproveitamento.
- Atividades a serem executadas com consulta de material de apoio.
- Utilização de atividades mais curtas que possam ser entregues dentro do período da aula.
- Utilização de Portfólio que propiciará ao professor uma visão do conhecimento que foi adquirido pelo estudante, com resultados obtidos e instrumentos para que sejam realizados planejamentos necessários, permitindo um olhar sobre as habilidades que estão sendo desenvolvidas.

Com relação ao processo de avaliação do estudante com altas habilidades/superdotação, beneficiado pela implementação de currículo suplementar, é indicado:

- Avaliação inicial para indicação do estudante para o AEE organizada a partir de informações de natureza psicométrica e sociométrica, de desenvolvimento e de desempenho, ou seja, procedimentos que sugerem diferentes formas de ingresso: testes, indicação da escola, da família, de colegas ou até mesmo autoindicação.
- Desenvolvimento de avaliações específicas no ensino regular, para que o estudante possa mover-se em seu ritmo, em relação ao currículo em áreas que domina. Assim, o aluno poderá participar de cursos especiais ou frequentar matérias em turmas mais avançadas.
- Desenvolvimento de um conjunto de ações avaliativas para atender as atividades do tipo I, II e III.
- Ampliação de formas de aceleração como, por exemplo, avanço de série e entrada antecipada na Educação Infantil, considerando a organização curricular e o domínio demonstrado pelo estudante.
- Utilização de Portfólio tanto em classe comum, quanto no AEE, que permitirá reconhecer a trajetória de desenvolvimento do estudante, seus interesses e habilidades.
- Reconhecimento e acompanhamento do estilo de aprendizagem do estudante, por meio de múltiplas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo para uma escola inclusiva não se restringe a adaptações feitas a estudantes com deficiências ou demais necessidades educacionais especiais. Antes disso, é o fator essencial para se alcançar a educação de qualidade que admita a diferença e ofereça igualdade de oportunidades. Esse paradigma está vinculado à nova concepção curricular, que dará conta da diversidade do alunado da escola. Para isso, se faz necessário romper com currículos rígidos e carregados de conteúdos nos quais se fortalecem a segregação e a exclusão.

A característica basilar de um currículo inclusivo é a flexibilidade. Um currículo que atenda a diversidade deve ser passível de adaptações tanto de objetivos específicos, quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, o eixo comum previsto dentro de cada nível e etapa. Na SEEDF, a orientação do desenvolvimento curricular deverá ser contemplada na educação do estudante com necessidade educacional especial em cada etapa e modalidade, podendo ser utilizadas adequações curriculares conforme anteriormente exposto. Em outras palavras, o currículo não pode ser tão restrito que não permita novas experiências que trarão a possibilidade de incluir o estudante, nem tão difuso que justifique experiências educativas acontecerem de maneira irrefletida e sem intencionalidade.

A proposta de um currículo inclusivo deverá possibilitar que a responsabilidade para que a concretização da aprendizagem seja deslocada do estudante e direcionada para procedimentos de ensino. Ou seja, não cabe nessa lógica o pressuposto de que o estudante tenha que adaptar sua forma de aprender ao ritmo da aula. Ao contrário, o ritmo e a dinâmica da aula e de espaços de aprendizagem é que devem ser adaptados para permitir a real participação e desenvolvimento de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: E.P.U., 2001.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53, 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC, SEESP, 2001.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. SEESP/MEC - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- _____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica: Documento Final*, 2008b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n° 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
- _____. Presidência d República. *Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2012*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limite, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Er3T7ljsaJsJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11037%26Itemid%3D+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CORDE. *A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada/ Ana Paula Crosara e Flávia Maria de Paiva Vital (Coord.)* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

COSTA, A. M. B. da. *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf. Acesso em: 17 out. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica. *Diretrizes Pedagógicas 2009/2013*. Brasília, SEDF, SUBEB, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução n° 1/2010, de 09 de novembro de 2010*, Brasília, SEDF, CEDF, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução n°1/2012, de 11 de setembro de 2012*, Brasília, SEDF, CEDF, 2012.

FARIAS, N; BUCHALLA, C. M. A. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Universidade do Minho Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, p. 16, jan/jun 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEE, S.Y; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.A study of instructional methods used in fast-paced classes. *Gifted Child Quarterly*, 50, 216-237, 2006.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. Currículo em educação especial. *Educar*, Curitiba Ed. UFPR, p. 125-137, 2001.

NOGUEIRA, S. Depoimento concedido via *e-mail* em out. 2013. Professor especialista em educação Inclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight, 2001.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SACRISTÁN J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUPLINO, M. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD, 1999.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: CORDE.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escolhidas*. Fundamentos da Defectologia, Tomo V, Madrid: Visor, 1997.

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal



GDF