



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MODALIDADE PROFISSIONAL**

FERNANDA KELLY GOMES PINHEIRO

**OS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL NO
CONTEXTO DO CURRÍCULO**

**BRASÍLIA - DF
2025**

FERNANDA KELLY GOMES PINHEIRO

**OS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL NO
CONTEXTO DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada para a banca
examinadora do Mestrado Profissional em
Educação do Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liège Gemelli
Kuchenbecker

BRASÍLIA - DF

2025

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

GP654c Gomes Pinheiro, Fernanda Kelly
OS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL NO
CONTEXTO DO CURRÍCULO / Fernanda Kelly Gomes Pinheiro;
orientador Liège Gemelli Kuchenbecker. Brasilia, 2025.
183 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasilia, 2025.

1. Educação Especial. 2. Escola especial. 3. Centro de
Ensino Especial. 4. Normalização. 5. Curriculo. I. Gemelli
Kuchenbecker, Liège , orient. II. Título.

FERNANDA KELLY GOMES PINHEIRO

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker - Presidente (PPGE-MP/FE/UnB)

Prof^a. Dra. Cândida Beatriz Alves - Examinadora Interna (PPGE/UnB)

Prof^a. Dra. Graciele Marjana Kraemer - Examinadora Externa à Instituição
(PPGEDU/UFRGS)

Prof^a. Dra. Gislene Ribeiro de Jesus - Examinadora Interna/Suplente
(PPGE-MP/FE/UnB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade me permitiu chegar até aqui, iluminando meus passos e fortalecendo minha caminhada ao longo deste mestrado.

À minha família, por ser meu porto seguro em todas as fases da vida. Pelo amor incondicional, pelo apoio constante da minha mãe e dos meus irmãos e por estarem sempre ao meu lado torcendo por cada conquista. E, de maneira especial, ao meu pai, cuja memória e ensinamentos continuam a me guiar e a me inspirar em cada passo dessa jornada. Sua presença, mesmo ausente, permanece como uma força constante em minha vida.

Aos meus colegas de profissão, que me incentivaram enormemente, oferecendo palavras de encorajamento, compartilhando experiências e contribuindo de inúmeras maneiras para que eu pudesse ingressar no mestrado e desenvolver esta pesquisa.

Aos amigos próximos, que me incentivaram e me ajudaram a descontrair e manter o equilíbrio durante o período desgastante de horas e horas em frente ao computador.

À minha orientadora, Prof. Dra Liège Gemelli Kuchenbecker, que sonhou o meu sonho e acreditou em meu potencial desde o início, oferecendo seu apoio, incentivo, orientação e um olhar atento para a realização deste estudo.

Às professoras Dra. Graciele Marjana Kraemer e Dra. Cândida Beatriz Alves, por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de defesa, contribuindo com suas valiosas considerações, que enriqueceram ainda mais este trabalho.

Aos estudantes que conheci em minha trajetória profissional, que foram minha inspiração para a realização deste estudo. Suas vivências, desafios e conquistas reforçaram em mim a importância da educação e motivaram a construção desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela concessão do afastamento remunerado, que me permitiu dedicar tempo e esforço à pesquisa, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada, meu mais sincero agradecimento.

Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?”

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carrol (2010, p.10)

RESUMO

O presente estudo visa analisar a constituição dos currículos nos Centros de Ensino Especial (CEE) do Distrito Federal (DF). Nas últimas décadas, com a ampliação da educação inclusiva em escolas comuns, a contínua presença de sujeitos com deficiência em escolas especializadas geram dúvidas sobre a prática da Educação Especial nessas escolas e o que se pretende ensinar para a formação desses sujeitos. Nesse contexto, a pesquisa emerge da necessidade de compreender o trabalho pedagógico realizado nos CEEs do DF, considerando as adequações curriculares e os desafios associados ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, esta pesquisa traz a seguinte problematização: Como vem se constituindo o currículo nos Centros de Ensino Especial do DF? Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como vem se constituindo o currículo nos Centros de Ensino Especial do DF. Visando o entendimento dessa temática, será apresentada uma breve revisão de literatura sobre a Educação Especial e um panorama sobre a Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com base em seus documentos oficiais norteadores vigentes no ano de 2024. Buscamos compreender ainda de que forma o CEE constitui uma das possibilidades de oferta da Educação Especial para pessoas com Deficiência Intelectual (DI), Deficiências Múltiplas (DMU) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da SEEDF. Procuramos também compreender as concepções de currículo escolar, adequação curricular e Currículo Funcional no contexto da Educação Especial no DF. Além disso, buscamos identificar, nos documentos oficiais da SEEDF, a proposta curricular dos CEEs e as concepções curriculares adotadas nos CEEs do DF e verificar as relações entre o Currículo Funcional e o Currículo em Movimento da SEEDF, na proposta curricular dos CEEs do DF. O referencial teórico versa no campo dos Estudos Culturais em Educação, mais especificamente na linha dos Estudos Foucaultianos em Educação, a partir da ferramenta analítica normalização, além do suporte teórico de estudiosos que discutem o currículo. A metodologia adotada inclui pesquisa documental e bibliográfica com abordagem qualitativa, focando na análise dos documentos oficiais distritais e federais. Como resultado da pesquisa, temos a in/exclusão e o controle social como efeitos do ensino nos CEEs do DF. Como produto técnico, sugere-se uma proposta de formação continuada aos professores e gestores dos CEEs, com foco em uma análise crítica do currículo praticado nos CEEs do DF, a fim de que esses profissionais possam refletir sobre o currículo e a organização escolar que ocorre nesse ambiente e possam ampliar suas competências pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Escola especial. Centro de Ensino Especial. Normalização. Currículo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the constitution of curricula in the Special Education Centers (CEE) of *Distrito Federal* (DF). In recent decades, with the expansion of inclusive education in mainstream schools, the continued presence of students with disabilities in specialized schools raise questions about the practice of special education in these settings and what is intended to be taught for the development of these individuals. In this context, the research seeks to understand the pedagogical work carried out in the CEEs, considering curricular adaptations and the challenges inherent to the teaching and learning process. Consequently, the central research question guiding this investigation is: How has the curriculum been constituted in the Special Education Centers of the DF? The overall objective is, therefore, to understand this curriculum constitution process in the Special Education Centers. To address this topic, a concise literature review on Special Education will be presented, along with an overview of Special Education in *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (SEEDF), based on its official guiding documents effective in 2024. Furthermore, the investigation seeks to understand how the CEE is configured as a modality of Special Education provision for individuals with Intellectual Disability (ID), Multiple Disabilities (MD), and/or Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of SEEDF. The research also aims to understand the conceptions of school curriculum, curricular adaptation, and Functional Curriculum within the scope of Special Education in DF. Moreover, we seek to identify in SEEDF's official documents, the curricular proposal of the CEEs, the curricular conceptions adopted, and to verify the connections between the Functional Curriculum and the SEEDF's Curriculum in Motion within the curricular proposal of the CEEs in DF. The theoretical framework deals with the field of Cultural Studies in Education, specifically within the tradition of Foucaultian Studies in Education. This is supported by the analytical tool of normalization, complemented by authors who discuss curriculum. The methodology adopted is qualitative, involving documentary and bibliographic research, focusing on the analysis of district and federal official documents. As a result of the research, in/exclusion and social control emerge as effects of teaching in the CEEs of DF. As a technical product, the study proposes a continuing education initiative for teachers and school managers of the CEEs, focusing on a critical analysis of the curriculum practiced in these centers. This aims to enable these professionals to reflect on the curriculum and school organization that takes place in this environment, thereby expanding their pedagogical competencies.

Keywords: Special Education. Special school. Special Education Center. Normalization. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Oferta de Educação Especial para DI, DMU e/ou TEA na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Figura 2: Modulação de turmas com estudantes Transtorno do Espectro Autista na escola comum da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Figura 3: Modulação de turmas no Centro de Ensino Especial

GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas (Brasil – 2018-2022)

Gráfico 2: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Distrito Federal – 2021

QUADROS

Quadro 1: Currículo, proposta curricular e adequação curricular no contexto dos Centros de Ensino Especial do DF

Quadro 2: A organização curricular nos CEEs de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APE - Atendimento Pedagógico Especializado

AVAS - Atividades de Vida Autônomas e Sociais

AVDs - Atividades de Vida Diária

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenação Regional de Ensino

CEE - Centro de Ensino Especial

CEEDV - Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais

DA - Deficiência Auditiva

DEIN - Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados

DF - Distrito Federal (Utilizada no contexto de regiões geográficas e administrativas do Brasil)

DF - Deficiência Física (Utilizada no contexto de saúde e condições físicas de uma pessoa)

DI - Deficiência Intelectual

DMU - Deficiências Múltiplas

DV - Deficiência Visual

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESV - Educador Social Voluntário

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OE - Orientador Educacional

PcD - Pessoa com Deficiência

PEP - Programa de Educação Precoce

PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SC - Surdocegueira

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SUBIN - Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Formulário de Estudo de Caso dos estudantes com Deficiência / TEA / da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2024)

Anexo 2: Matriz curricular do Currículo Funcional das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 16 |
| I. Apresentação da Pesquisadora: caminhos percorridos e a descoberta de um País das Maravilhas | 16 |
| II. Introdução da Pesquisa | 24 |
| | |
| Capítulo I - Percurso metodológico da pesquisa | 40 |
| 1.1 Apresentação da abordagem metodológica da pesquisa | 40 |
| 1.2 Procedimentos adotados na análise dos dados da pesquisa documental | 43 |
| | |
| Capítulo II - A Educação Especial, uma jornada em construção | 47 |
| 2.1 Princípios legais da Educação Especial | 49 |
| 2.2 Como se constitui a Educação Especial no Distrito Federal | 62 |
| 2.2.1 A oferta da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal | 62 |
| 2.2.2 O procedimento de estudo de caso anual dos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal | 76 |
| 2.3 O Centro de Ensino Especial | 81 |
| 2.3.1 O perfil do estudante do Centro de Ensino Especial | 83 |
| 2.3.2 Os tipos de atendimento do Centro de Ensino Especial | 89 |
| 2.3.3 O professor do Centro de Ensino Especial | 94 |
| 2.3.4 A estrutura física de um Centro de Ensino Especial | 95 |
| 2.3.5 O Centro de Ensino Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) | 98 |
| | |
| Capítulo III - O currículo escolar: da teoria às necessidades específicas.... | 105 |
| 3.1 Concepções acerca do currículo | 106 |
| 3.2 O Currículo em Movimento do Distrito Federal | 111 |
| 3.3 A adequação curricular | 115 |
| 3.4 O Currículo Funcional | 119 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo IV - O currículo nos Centros de Ensino Especial (CEEs) | 125 |
| 4.1 Normativas da SEEDF sobre o currículo nos CEEs | 126 |
| 4.2 O currículo nos Projetos Político Pedagógico dos Centros de Ensino Especial | 130 |
| 4.3 A ferramenta analítica normalização e os efeitos in/exclusão e controle social no contexto do currículo nos Centros de Ensino Especial | 136 |
| 4.3.1 A normalização no contexto do currículo dos CEEs | 136 |
| 4.3.2 A in/exclusão no contexto do currículo dos CEEs | 138 |
| 4.3.2 O controle no contexto do currículo dos CEEs | 144 |
| Considerações Finais | 148 |
| Referências | 152 |
| Anexo A | 161 |
| Anexo B | 165 |
| Produto técnico..... | 166 |

INTRODUÇÃO

I. Apresentação da Pesquisadora: caminhos percorridos e a descoberta de um País das Maravilhas

O Coelho Branco pôs os óculos. “Onde devo começar, Vossa Majestade?”, perguntou. “Comece pelo começo”, disse o Rei muito sério, “e continue até chegar ao fim, então pare.”
Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2010, p.108)

Histórias de vida são únicas e, como estudante de Letras que fui, estou pensando sobre a “arte de escrever” e sobre o que escolherei mostrar para que os leitores desta pesquisa possam vislumbrar de que ponto de vista eu falo, ou ainda, utilizando-me de uma expressão popular que está na moda: “Qual é o meu lugar de fala?”. Claro, preciso começar, então apresento aqui um pouco daquilo que sou.

Meu nome é Fernanda Kelly, sou a primeira filha do casal Maria Aparecida e Wenceslau. Meus pais nasceram em um vilarejo no estado de Minas Gerais e, como muitos brasileiros, vieram à capital do país (Brasília) buscar melhores condições de vida.

Meu pai só estudou até a 4^a série do “Primário”, era assim que ele falava (hoje diríamos que ele completou o Ensino Fundamental I), mas ele tinha tanto conhecimento de mundo, que nem dava para acreditar... quanta sabedoria! E minha mãe completou o Ensino Fundamental II em Brasília, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A história de vida dos meus pais é de muitas lutas e vitórias. Cresci ouvindo histórias muito significativas vivenciadas por eles e sobre como nossa vida foi mudando ao longo dos anos. Hoje, tenho certeza, sou a continuidade da história deles.

Percorri toda a educação básica em escolas públicas do Distrito Federal, na Região Administrativa de Ceilândia. Foi como estudante que aprendi o valor da educação pública e o quanto ela pode modificar a nossa realidade. Tive professores que me ensinaram além do “beabá”, ensinaram-me a importância da vida, do respeito ao próximo, da amizade e do amor.

No meu último ano do Ensino Fundamental, minhas amigas mais próximas falaram que iriam fazer uma prova para estudar na Escola Normal de Ceilândia (antigo magistério), pois queriam ser professoras. Eu nunca tinha pensado em ser professora, mas, por influência delas, acabei fazendo a prova e passei. Então, cursei e terminei o magistério ainda sem muita certeza se queria seguir na profissão. Tenho um carinho muito grande por essa escola, nela aprendi a ter responsabilidade com o estudo e conheci amigos que estão presentes na minha vida até hoje.

Sempre gostei muito de ler, eu lia muito, diversos autores e épocas. A leitura era companheira de horas de espera para os ônibus da escola e em casa sozinha no meu quarto, quando eu acordava de madrugada e perdia o sono (na adolescência eu tinha muita insônia), os livros viraram minha companhia na madrugada. E então, ao cursar o pré-vestibular, eu me apaixonei ainda mais pelas aulas de Literatura e percebi que eu “perdia as horas” lendo livros literários ao invés de estudar os conteúdos das diversas disciplinas... foi assim que decidi estudar Letras/Português.

Foi na Universidade Católica de Brasília - UCB que aprendi a gostar de ensinar. Lá tive a oportunidade de trabalhar como monitora da disciplina “Literatura Brasileira II”, vinculada ao curso de Letras, e como professora estagiária de Gramática e Literatura no “Projeto Pré-vestibular UCB/SEEDF”, e então finalmente percebi que eu queria ser professora.

Encantei-me com os escritos de Michel Foucault ainda na graduação, ao estudar um pouco sobre as contribuições desse autor para a “Análise do Discurso”, em especial na sua obra “A ordem do discurso” (2006). Essa é uma informação importante, pois nesses encontros e desencontros da vida, no Mestrado encontrei-me com os escritos de Foucault novamente e suas reflexões contribuíram enormemente para esta pesquisa.

Sou a única filha que terminou a faculdade. Cursei a minha primeira graduação (Letras/Português) na Universidade Católica de Brasília. Trabalhei como professora de Português durante quase 7 (sete) anos em uma escola privada e, nesse tempo, resolvi cursar Pedagogia, já vislumbrando as possibilidades dos concursos públicos.

Fui nomeada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2014, como professora de Educação Básica - Atividades. Nesse órgão, conheci a Educação Especial e me reencontrei profissionalmente.

Na primeira escola (escola comum) em que fui lotada, conheci uma professora, Danielle, recém-nomeada como eu, que já havia trabalhado em uma escola especializada para pessoas com deficiência e me incentivou a frequentar cursos e ir para a área da Educação Especial, mas inicialmente eu não fui, pois esse não era meu interesse e eu acreditava que não tinha esse perfil.

No ano seguinte, 2015, tive meu primeiro aluno da Educação Especial em uma turma inclusiva. Inicialmente, fiquei nervosa, não sabia o que deveria fazer com ele, mas conversando com outros profissionais da área, fui aprendendo a trabalhar com meu aluno e fiz alguns cursos na área da Educação Especial para me auxiliarem. No fim desse ano, eu já estava motivada a trabalhar com o público da Educação Especial e, influenciada pela Danielle, resolvi tentar o remanejamento para uma escola especializada. Fiz o processo de aptidão para dar aulas para pessoas com Deficiência Intelectual (DI) em escola especial, passei, e fiz meu remanejamento para o Centro de Ensino Especial (CEE)¹ de Samambaia.

Confesso que inicialmente fui para escola especializada por curiosidade e para aprender um pouco mais sobre como era esse tipo de educação. Eu pensava: “Se eu não gostar, fico apenas 1(um) ano e volto para a escola comum”.

Lembro-me vividamente do meu primeiro dia na sala de aula no CEE de Samambaia. Eu estava ansiosa, não sabia o que esperar, pois os meus estudantes vinham sendo atendidos pela mesma professora durante 3 (três) anos consecutivos. Ela era uma professora temporária e, ao chegar àquela escola como efetiva, eu peguei essa turma, que era composta por 12 (doze) estudantes acima de 15 (quinze) anos com laudo médico de Deficiência Intelectual (uns com

¹ Os CEEs são escolas de atendimento pedagógico especializado. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial - SEEDF “[...] os CEEs atendem ao estudante com deficiência em situações que a magnitude de suas limitações físicas, intelectuais e sensoriais resulte em dificuldades significativas nas habilidades adaptativas. Como habilidades adaptativas, encontram-se as habilidades psicomotoras, de autocuidado e de segurança, de compreensão das expectativas e comportamentos sociais, julgamento e comunicação” (Distrito Federal, 2010, p.100).

laudo de Síndrome de Down e outros com outras síndromes associadas à Deficiência Intelectual). Eu senti um receio de ser rejeitada pelos estudantes, ou de não saber como agir se alguma situação inusitada acontecesse, pois eles eram os “donos” daquele espaço com a mesma professora há alguns anos... fiquei pensando que eu poderia ser vista como uma intrusa, ou como alguém que tirou a professora tão querida deles daquele ambiente. Para minha alegria, fui recebida com sorrisos e abraços afetuosos, cada um com seu jeitinho, conhecendo a nova professora.

Inicialmente, eu estava um pouco perdida, não tinha experiência prévia em lidar com pessoas com necessidades tão diversas em um mesmo ambiente, e cada dia era um desafio novo. Como Alice caindo na toca do Coelho Branco, em “Alice no País das Maravilhas” — Lewis Carroll (2010)², assim se iniciou a minha incursão no mundo da Educação Especial nessa escola. A cada aula, eu me via descendo cada vez mais fundo no buraco do coelho, explorando novos olhares, novas perspectivas sobre o que e como ensinar e, assim como Alice, eu me via cercada por uma variedade de personagens diferentes.

Embora eu estivesse passando por novos desafios, como Alice também passou no País das Maravilhas, eu me sentia profundamente tocada por aqueles alunos e sempre tentava dar o meu melhor para eles, e mesmo nas atividades mais simples que eu propunha, eles realizavam com dedicação e interesse. Então, para mim, foi impossível não comparar aquela experiência que eu estava vivenciando na escola especializada com a experiência que eu tinha tido no ensino regular, onde geralmente os professores tentam chamar a atenção dos alunos com atividades variadas e muitas vezes não conseguem a atenção que almejam. Com estes alunos do ensino especial, eu pensava “Que coisa maravilhosa é dar aula para quem quer ter aula!”. Foi então que meu mundo mudou, eu me reencontrei na minha profissão, o brilho nos olhos e entusiasmo

² “Alice no País das Maravilhas”, com o título original de “As Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, é uma obra literária escrita por Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, publicada em 4 de julho de 1865. Esse livro, considerado um clássico da literatura, narra a jornada de uma menina curiosa chamada Alice, que segue um Coelho Branco, cai na toca desse coelho e entra em um mundo fantástico/surreal, cheio de criaturas diferentes e situações que não seguem uma regra lógica. Alice passa por diversas aventuras ao longo da narrativa, até ser condenada à morte, então, a menina acorda, descobrindo que estava em um sonho.

pela vida e pelo aprendizado dos meus alunos me contagiou... encontrei o meu País das Maravilhas, que, assim como o de Alice, o termo “maravilhas” não indica que tudo nele é bom ou positivo, mas “maravilhas” como referência à sua natureza extraordinária, incomum e fascinante.

Então, comecei a mergulhar mais fundo no mundo da Educação Especial. Eu li livros, participei de palestras, fiz cursos na EAPE (Unidade-escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) da SEEDF, conversei com outros profissionais da área e quanto mais eu aprendia, mais eu me sentia atraída por esse campo tão dinâmico e recompensador, testemunhando as conquistas dos meus alunos e compartilhando suas alegrias e desafios.

O CEE de Samambaia me oportunizou conhecer muito mais sobre a Educação Especial ofertada pela SEEDF para estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos³. Nessa escola, passei por muitas alegrias diante das conquistas dos estudantes, mas também por diversas frustrações como professora, entre elas cito o dia em que meu aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com dificuldades significativas na comunicação e interação social, enfrentando um momento de desregulação, no qual ficou bastante agitado e incapaz de controlar suas emoções, rasgou a minha blusa no meio do corredor da escola. Eu estava ciente dos comportamentos disruptivos/heterolesivos desse estudante e tentava ajudá-lo da melhor forma possível. Nesse dia, quando o estudante começou a demonstrar sinais de desconforto e agitação, eu percebi que ele estava à beira de um momento de desregulação e tentando acalmá-lo me aproximei dele, conversando para sairmos daquele ambiente, no entanto, a situação rapidamente se intensificou, ele agarrou minha blusa e a rasgou. Nesse dia em específico, senti uma onda de frustração e tristeza diante da situação, não apenas porque minha blusa estava rasgada e eu estava constrangida no corredor da escola, mas por me sentir impotente e não conseguir evitar que o estudante chegasse a esse ponto de desregulação. Ressalto que eu tive muitas conquistas com esse estudante, que era adorável e tinha diversas demonstrações de carinho em

³ O termo “estudantes/pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos” foi utilizado nesse contexto com base nos documentos oficiais da SEEDF. No capítulo II explicaremos com mais detalhes o motivo da escolha desta terminologia neste estudo, que em alguns contextos pode ser considerada imprópria.

relação a mim. No entanto, escolhi relatar tal situação para demonstrar que não passei apenas as alegrias da Educação Especial, mas também por vários desafios.

No início de 2021, aceitei o convite para trabalhar na sede da SEEDF, na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, em uma pasta responsável pela Educação de Jovens e Adultos para pessoas com deficiência (EJA Interventiva)⁴. Ao final de 2021, nossa equipe foi realocada juntamente com essa pasta, seguindo então para a Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN). Nessa diretoria tive ainda mais contato com a Educação Especial, pois eu fazia parte de uma diretoria que acompanhava todos os segmentos da Educação Especial do DF.

Na SEEDF, a DEIN é o setor responsável por diversas ações voltadas para a oferta do Atendimento Especializado prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação. Nossa trabalho na DEIN era oferecer todo suporte técnico-pedagógico relacionado à Educação Especial, então realizávamos reuniões formativas e de alinhamento com os coordenadores das Coordenações Regionais de Ensino (CRE)⁵, trabalhando sempre em colaboração com as escolas, realizando visitas técnicas, além de responder a órgãos de controle, realizar entrevistas de professores para concessão de aptidão para atuarem no atendimento especializado e, entre outras ações, avaliávamos os estudos de caso dos estudantes com indicação ao contrafluxo da inclusão⁶ e encaminhávamos ao

⁴ De acordo com a Estratégia de Matrícula 2024 da SEEDF: “Essas turmas são constituídas exclusivamente por estudantes, a partir dos 15 anos completos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou TEA, associados ou não a outras deficiências, os quais não se adaptaram às classes inclusivas do Ensino Regular, e apresentem perspectiva de avanço nas aprendizagens acadêmicas. O encaminhamento dos estudantes para estas turmas só poderá acontecer, a partir dos 15 anos [...] A en turmação do estudante na EJA Interventiva deverá respeitar, obrigatoriamente, a etapa/segmento correspondente ao seu percurso escolar. O estudante indicado para a EJA Interventiva não poderá, em hipótese alguma, ter seu percurso escolar retrocedido” (Distrito Federal, 2024, p. 64).

⁵ De acordo com o site da SEEDF, as Coordenações Regionais de Ensino são “Unidades orgânicas de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação, compete: coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares – UEs vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria”.

⁶ No contexto da SEEDF, o termo “contrafluxo da inclusão” é utilizado para se referir aos casos de encaminhamento do estudante para turmas consideradas mais distantes da inclusão educacional do que a que ele frequenta. Por exemplo, considera-se contrafluxo quando é solicitado pela equipe pedagógica, em estudo de caso, que o estudante que está em uma turma comum inclusiva seja encaminhado para uma classe especial em escola comum/regular ou ainda quando um estudante

tipo de atendimento que entendíamos como a oferta que melhor se encaixava para o caso deles.

Na DEIN, trabalhei inicialmente na gerência⁷ responsável pela EJA Interventiva até julho de 2022, depois fui encaminhada para atuar em outra que acompanhava o trabalho dos Centros de Ensino Especial, Classes Especiais e o Programa de Educação Precoce. Esse tempo que passei na sede da SEEDF oportunizou-me refletir muito sobre gestão educacional, políticas públicas e direitos dos estudantes com deficiência.

Durante esse trabalho na sede da SEEDF, tive a certeza que eu queria estudar sobre a Educação Especial, tentar preencher as lacunas que encontrei em meu percurso profissional e poder apresentar uma pesquisa que comunique aos leitores reflexões acerca da implementação de instrumentos pedagógicos que propiciem possibilidades educativas para pessoas com deficiência severa e/ou que apresentam maior comprometimento das capacidades. Além disso, espero que a partir dessa pesquisa possam suscitar reflexões acerca do direito à educação dos que são socialmente excluídos dos bens culturais da humanidade e que vivenciam a in/exclusão⁸ (uma inclusão excludente).

Ao final de 2022, participei do remanejamento interno da SEEDF para voltar para a escola no início de 2023, pois já tinha pretensão de cursar o Mestrado e gostaria de estar de volta à escola para conviver diariamente com os estudantes e professores antes de entrar na vida acadêmica.

Já no mestrado, as disciplinas cursadas contribuíram significativamente para o meu processo de produção acadêmica, pois retomei a leitura de textos acadêmicos, algo que há um tempo eu não fazia com tanta frequência. Esse processo, embora desafiador e, em muitos momentos, cansativo, foi fundamental para ampliar meu repertório teórico e me aproximar da escrita acadêmica. E

de uma classe especial em escola comum/regular seja encaminhado para o atendimento substitutivo ao ensino comum no Centro de Ensino Especial. Nesses casos, uma equipe técnico pedagógica da DEIN deverá analisar o Estudo de Caso, revisar todos os documentos e acatar ou vetar o encaminhamento sugerido para o estudante.

⁷ No âmbito da SEEDF, a gerência é uma unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à Diretoria da qual ela faz parte. No caso das gerências mencionadas, são unidades subordinadas à DEIN (Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados).

⁸ A palavra “in/exclusão” foi utilizada neste texto de acordo com o sentido dado pelos autores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes no texto intitulado “Inclusão, exclusão, in/exclusão” (2011).

então, como parte das atividades disciplinares, elaborei em conjunto com uma colega de turma um artigo intitulado “A formação inicial do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva do Plano Nacional de Educação 2014-2024”, que posteriormente foi publicado na Revista Projeção e Docência v.15 (2024)⁹.

Chego então à escrita deste texto com a intenção de escrever com o rigor científico necessário a uma dissertação, sem deixar que minhas crenças dominem minha escrita.

Metaforicamente, costumo dizer que a educação é um “ídoso milenar”, pois há mais de mil anos existe o ato de ensinar. No entanto, a Educação Especial (pensada para pessoas com deficiência), é um “bebê” na história da educação, pois é algo novo diante do percurso milenar já traçado sobre o processo ensino-aprendizagem. Então, acredito que estamos apenas no início desse aprendizado que é o “como ensinar pessoas com deficiência severa”. Acredito que ainda temos muito a aprender e aperfeiçoar para que cada dia mais a aprendizagem das pessoas com deficiência seja cada vez mais significativa. Afinal, qual é a contribuição da Ciência, se não a de melhorar a qualidade de vida das pessoas e enriquecer as sociedades intelectual e culturalmente? Enquanto pesquisadora da educação para pessoas com deficiência, acredito que o conhecimento acadêmico/científico adquirido pelos pesquisadores auxilie no modo de viver dessas pessoas.

Então, vamos à pesquisa...

⁹ DE ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa; PINHEIRO, Fernanda Kelly Gomes. A formação inicial do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva do Plano Nacional de Educação 2014-2024. PROJEÇÃO E DOCÊNCIA, v. 15, n. 1, p. e1524DO09-e1524DO09, 2024. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/2374>. Acesso em 03 abr. 2025.

II. Introdução da Pesquisa

[...] quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, deu uma olhada no mostrador e seguiu adiante apressado, Alice levantou-se num átimo, pois lhe passou pela cabeça que nunca tinha visto um coelho com bolso no colete, nem com um relógio para tirar do bolso, e, ardendo de curiosidade, correu pelo campo atrás dele, chegando bem a tempo de vê-lo sumir numa grande toca embaixo da cerca viva. No momento seguinte, lá entrou Alice atrás do coelho, sem sequer pensar como é que iria sair da toca de novo.

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carrol (2010, p.11)

Inicio a introdução desta pesquisa com um trecho de “Alice no País das Maravilhas” (Carrol, 2010), pois esse livro é rico em metáforas e alegorias que podem ser aplicadas a uma variedade de contextos, entre eles, a Educação Especial, objeto deste estudo.

Inicialmente, como uma professora curiosa diante das minhas descobertas na Educação Especial (meu País das Maravilhas), identifiquei-me com a personagem Alice que, curiosa, explora o País das Maravilhas. Por outro lado, Alice também pode ser vista como uma metáfora para os estudantes. As situações absurdas e surrealistas enfrentadas por Alice no País das Maravilhas muitas vezes refletem desafios e experiências enfrentados por estudantes com deficiência em ambientes educacionais. O mundo de “Alice no País das Maravilhas” (Carrol, 2010) apresenta uma ampla gama de personagens, cada um com suas peculiaridades e características únicas, assim como são os estudantes com deficiência, com diferentes habilidades, necessidades e personalidades. E, assim como Alice passa por um mundo desconhecido e muitas vezes confuso, estudantes com necessidades específicas muitas vezes enfrentam desafios semelhantes ao tentar se adaptar a ambientes educacionais tradicionais.

Incorporo, então, citações de “Alice no País das Maravilhas” (Carrol, 2010) no início dos capítulos desta Dissertação, não apenas a fim de introduzir e contextualizar os temas abordados em cada seção, mas também para provocar uma reflexão sobre a Educação Especial.

Considerando esse cenário, destacamos que a inclusão educacional tem sido tema central nas discussões sobre igualdade e direitos humanos, e a perspectiva da educação inclusiva vem viabilizando o acesso e a permanência de muitos estudantes com deficiência às escolas regulares/comuns. Entende-se que propostas que buscam incluir estudantes com e sem deficiência nas suas mais

diversas especificidades visam proporcionar um sistema educacional isonômico e os benefícios dessa heterogeneidade na construção do conhecimento é inegável. Assim, cada dia mais, a legislação educacional frisa a importância da educação inclusiva e apresenta a inclusão como algo necessário e prioritário.

Roos (2009, p.23) afirma que:

[...] Não podemos esquecer que a escola precisa achar meios de oferecer espaços e tempos de aprendizagem de qualidade, mas respaldada por boas políticas públicas, amparada por recursos materiais humanos qualificados. A “escola inclusiva” tem *um* dos papéis na construção de um “mundo mais inclusivo”, que, coerentemente, deveria ser chamado apenas de *mundo* - e ela, apenas de *escola*...

Nesse contexto, ressalta-se que, apesar dos notáveis avanços na promoção da inclusão educacional, a realidade mostra que essa prática ainda enfrenta grandes desafios. As escolas regulares/comuns nem sempre estão preparadas para atender a todas as especificidades e oferecer um ensino que respeite as singularidades e as potencialidades dos estudantes, principalmente para os que apresentam as deficiências em seus graus e tipos mais graves, ou seja, quando o grau de severidade da deficiência e/ou a presença de comportamentos auto-estimulatórios e/ou autolesivo ou heterolesivo¹⁰ é intenso.

A adaptação desse público com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos ao ensino regular ainda é um desafio tanto para professores, quanto para os demais estudantes com e sem deficiência no convívio e interação uns com os outros. O processo inclusivo pode gerar sentimentos de exclusão e desigualdade para as pessoas com deficiência, impactando negativamente o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, mesmo que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva esteja caminhando e busque a promoção e inserção de todos, a realidade atual é que ainda não alcançamos a inclusão educacional almejada, diante dos desafios e obstáculos que persistem nas políticas e programas de inclusão tanto do Governo Federal como do Distrital. Desse modo, a existência

¹⁰Comportamentos auto-estimulatórios no contexto de estudantes com deficiência são movimentos repetitivos, sons ou manipulação de objetos que são comuns em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O comportamento autolesivo refere-se a comportamentos em que uma pessoa causa danos a si mesma, como exemplo: bater a cabeça, morder, arranhar, beliscar, puxar os cabelos ou se ferir de outras maneiras. Já o comportamento heterolesivo é um comportamento lesivo dirigido a outras pessoas ou objetos.

dos Centros de Ensino Especial (CEEs) ainda se faz presente na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), com a perspectiva de ofertar um ambiente educacional adaptado e acolhedor, para que os alunos com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos possam ser atendidos em suas necessidades específicas, com suporte educacional intensivo e adaptado.

De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 5),

[...] discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro. Em oposição, a discriminação negativa é aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito.

Nesse contexto, faz-se necessário esclarecer que o presente estudo não almeja assumir uma posição favorável ou contrária às escolas especiais (exclusivas/especializadas), nem discutir as mudanças necessárias para uma educação verdadeira e totalmente inclusiva, que não promova a in/exclusão¹¹ (uma inclusão excludente). A intenção desta pesquisa é trazer um olhar sobre o currículo como elemento norteador da prática pedagógica nessas escolas especializadas.

Os CEEs são escolas de atendimento pedagógico especializado, voltado aos estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos (com deficiência e/ou TEA com a presença de comportamentos auto-estimulatórios e/ou heterolesivos ou autolesivos intenso), que muitas vezes chegam a essas unidades escolares com poucas habilidades básicas de atenção, imitação, linguagem receptiva, coordenação motora grossa e fina e de habilidades para realizar as suas atividades diárias (alimentação, autocuidado), cujo atendimento requer o Currículo Funcional¹² como prioridade,

¹¹ A palavra “in/exclusão” foi utilizada neste texto de acordo com o sentido dado pelos autores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes no texto intitulado “Inclusão, exclusão, in/exclusão” (2011).

¹² É relevante esclarecer que, no âmbito da SEEDF, não há um documento oficialmente produzido chamado de “Currículo Funcional”, ou Currículo Funcional Natural (CFN) como é conhecido. Na SEEDF, essa é uma abordagem educacional descrita ao longo dos documentos relativos à Educação Especial. Suplino (2005) afirma que o Currículo Funcional é uma abordagem educacional que surgiu a partir de estudos de um grupo de pesquisadores na Universidade do Kansas, na década de setenta, e em 1990 a Dra. LeBlanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural por desenvolver atividades funcionais. Essa abordagem visa desenvolver habilidades práticas e funcionais em estudantes com necessidades especiais, a fim de que eles

conforme será discutido em maior profundidade no capítulo IV desta pesquisa. Nos CEEs há ainda o atendimento de bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce (PEP), que não é objeto desta pesquisa.

Ao analisar a produção teórica acerca do currículo na Educação Especial da SEEDF, percebe-se que, para os estudantes da inclusão (escola comum/regular), o currículo é adaptado com base no currículo comum da série/ano em que o estudante está matriculado (Currículo em Movimento - proposta curricular da SEEDF a partir de 2014, em vigor até o momento), podendo ser complementado ou suplementado, a fim de atender as necessidades desses estudantes.

Já nos Centros de Ensino Especial (CEEs), nas turmas de Atendimento Pedagógico Especializado (APE)¹³, um atendimento aos estudantes com matrícula exclusiva nesses CEEs, embora o estudante não esteja matriculado em uma série/ano escolar, o currículo também é adaptado com base no currículo da Educação Básica e Currículo Funcional. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010), o CEE adota o currículo da Educação Básica com adequações significativas e o Currículo Funcional. Ou seja, há uma adaptação curricular, mas não há clareza nas informações sobre o que ensinar para pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos.

Por ter trabalhado em um CEE (de 2016 a 2020) e também na Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN) da SEEDF (de 2021 a janeiro de 2023), pude debater sobre o currículo praticado nos CEEs e, ao realizar entrevistas para concessão de aptidão para professores trabalharem nessas escolas especializadas, verifiquei as inúmeras dúvidas acerca de como é realizado o trabalho nos CEEs e como se caracteriza o Currículo em

tenham aprendizados úteis para sua vida atual ou a médio prazo. Em vez de se concentrar apenas em conteúdos acadêmicos tradicionais, o currículo funcional enfoca habilidades essenciais para a independência e a participação na sociedade, como habilidades de comunicação, habilidades sociais, habilidades de autocuidado, habilidades de trabalho e habilidades de vida diária. Essa abordagem será tratada nesta pesquisa nos capítulos III e IV.

¹³ Na SEEDF, o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) designa o atendimento educacional prestado no ambiente do CEE, sendo conduzido pelo profissional da área de Atividades com aptidão comprovada nas áreas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiências Múltiplas (DMU) e/ou TEA (Transtorno do Espectro Autista). Esse tipo de atendimento será abordado nesta pesquisa nos capítulos II e IV. Ressalta-se ainda que ele se diferencia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um suporte pedagógico aos estudantes matriculados em turmas inclusivas, ministrado pelo professor designado para a Sala de Recursos.

Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - caderno da Educação Especial da SEEDF (2014) e o Currículo Funcional nessas escolas. Além disso, havia questionamentos se o trabalho realizado nos CEEs é uma educação/prática pedagógica pautada em uma proposta curricular ou se é uma terapia ocupacional. Percebi que esses questionamentos eram motivados por meio de observações de ações educativas voltadas para habilidades pré-acadêmicas, e por vezes porque historicamente as instituições especializadas para pessoas com deficiência foram caracterizadas por ter um viés assistencialista.

Atualmente, com a política de educação inclusiva, sabemos que as instituições especializadas em Educação Especial passaram por uma ressignificação, especialmente no que diz respeito aos seus objetivos, currículos e abordagens, com o intuito de superar a abordagem assistencialista e assegurar o suporte pedagógico adequado aos sujeitos com deficiência. O foco está em promover o desenvolvimento da autonomia, independência, integração social e aprendizagem acadêmica, buscando proporcionar uma educação inclusiva e centrada no sujeito, respeitando suas singularidades e necessidades específicas.

Assim, diante da minha experiência nessa área, percebi a necessidade de compreender de forma mais profunda como o currículo tem sido concebido nos documentos norteadores para a prática pedagógica nos CEEs. Se esses documentos embasam um trabalho com intencionalidade pedagógica, pautado em uma proposta curricular contemplada no Currículo em Movimento - caderno da Educação Especial da SEEDF (2014) ou se há outra base teórica que orienta o desenvolvimento das ações educativas dessas unidades escolares.

Nesse contexto, sabendo que o currículo praticado nessas unidades escolares muitas vezes encontra-se em um lugar que não consta grades curriculares e listagem de conteúdo, esta pesquisa traz a seguinte problematização: Como vem se constituindo o currículo nos Centros de Ensino Especial do DF?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como vem se constituindo o currículo nos Centros de Ensino Especial do Distrito Federal. E os objetivos específicos são:

- Compreender de que forma o CEE constitui uma das possibilidades de oferta da educação inclusiva para pessoas com DI, DMU e/ou TEA no contexto da SEEDF;
- Compreender as concepções de currículo escolar, adequação curricular e Currículo Funcional no contexto da Educação Especial no DF.
- Identificar, nos documentos oficiais da SEEDF, a proposta curricular dos CEEs e as concepções curriculares adotadas nos CEEs do DF;
- Verificar as relações entre o Currículo Funcional e o Currículo em Movimento da SEEDF, na proposta curricular dos CEEs do DF;

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica, caderno da Educação Especial (Distrito Federal, 2014, p.9), “[...] 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.”.

Dessa forma, a relevância dessa pesquisa justifica-se no fato de entender o currículo como um papel fundamental no processo educacional, que orienta o trabalho pedagógico acerca do que será ensinado, do como será ensinado, que organiza os conhecimentos e as experiências a serem vivenciadas pelos estudantes. Portanto, é importante investigar como o currículo é proposto nos documentos que norteiam o trabalho nos CEEs, visando garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas dos aprendizes dessas escolas que propõem ofertar um ambiente e um suporte adequado aos estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos.

Como a SEEDF ainda trabalha na perspectiva de ofertar o CEE como uma política pública para incluir os estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos em lugares diferentes da escola comum e com métodos especializados, como ocorre nos CEEs, estudos a respeito da escolarização dessas pessoas são necessários, a fim de se refletir sobre possíveis lacunas, dificuldades e/ou potencialidades no processo de ensino nesses ambientes.

Além disso, esta pesquisa justifica-se também pelo fato de haver pouca produção de pesquisa acadêmica sobre os CEEs do DF. Ao realizar o

levantamento e identificação das teses e dissertações publicadas que abordam o CEE e/ou Currículo Funcional Natural no DF, foram encontradas pouquíssimas publicações.

Esse levantamento constituiu o ponto inicial desta pesquisa e buscou mapear os estudos mais relevantes dos últimos 10 anos (2013 a 2023) sobre esse assunto nas bases de dados acadêmicas Scielo, catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Para isso, na busca foram utilizadas as palavras-chave “currículo funcional”, “currículo na Educação Especial”, “educação para pessoas com deficiência” e “Centro de Ensino Especial”, no intuito de encontrar Artigos, Teses e Dissertações que se aproximam deste tema, O currículo nos CEEs do DF.

Assim, inicialmente, foram definidos critérios de inclusão e exclusão, considerando o período de publicação, as fontes de informações e a pertinência ao tema da pesquisa. Nessa busca, não foram encontrados trabalhos de Mestrado ou Doutorado em Educação que abordassem especificamente o currículo no CEE do DF. Porém, foi possível identificar algumas pesquisas que se aproximam desta, como aquelas que discutem o currículo na educação inclusiva, adaptação curricular, currículo funcional e propostas pedagógicas para estudantes com deficiência. A seguir, apresento um quadro de pesquisas de Mestrado e Doutorado que se aproximam desta:

| AUTOR | TÍTULO | PESQUISA | ANO | INSTITUIÇÃO |
|---------------------------------------|---|-------------|------|-------------------------------------|
| Fábio Junio da Silva Santos | Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências | Dissertação | 2017 | Universidade de São Paulo (USP) |
| Déborah Nogueira Araújo e Pio | Curriculum e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva. | Dissertação | 2018 | Universidade Federal de Goiás (UFG) |
| Adryana Kleyde Henrique Sales Batista | Curriculum Funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira | Dissertação | 2019 | Universidade de Brasília (UnB) |

| | | | | |
|--|--|-------------|------|---|
| Amanda Cristina de Freitas Souza | Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em escola especial | Dissertação | 2020 | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) |
| Kelly Oliveira de Carvalho | Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce: o contexto da prática em escolas públicas do DF | Dissertação | 2021 | Universidade de Brasília (UnB) |
| Tiarles Mirlei Piaia | Escola de educação básica na modalidade educação especial: análise da proposta de escolarização | Tese | 2021 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) |
| Gerusa Pontes de Moura | O desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular: as contribuições do Currículo Funcional Natural | Dissertação | 2022 | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) |
| Liège Gemelli Kuchenbecker ¹⁴ | Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down | Dissertação | 2011 | Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS) |

A dissertação de Santos (2017) investigou a relação entre a escolarização das pessoas com deficiência e o currículo educacional no Ensino Fundamental, em seu estudo “Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da

¹⁴ Embora a dissertação de Liège Gemelli Kuchenbecker tenha sido concluída fora do período estipulado para a revisão da literatura deste trabalho, sua inclusão se justifica pela relevância das ferramentas analíticas que ela utiliza, bem como suas reflexões sobre sua pesquisa, as quais apresentam semelhanças com a temática investigada nesta pesquisa.

Universidade de São Paulo. A discussão foi fundamentada em uma análise que incluiu a discussão acerca da função social da escola e a conexão com o currículo como processo social. O autor apresentou reflexões sobre o direito à escolarização para as pessoas com deficiência, discutiu a tensão entre as concepções de currículo e escolarização presentes nos documentos orientadores da Educação Especial no Brasil e destacou que a discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência estão mais pautadas em relação aos aspectos didáticos, do que em uma reflexão sobre o conteúdo dessa escolarização.

Araújo e Pio (2018), por outro lado, teve como enfoque de sua dissertação o aluno surdo na escola regular e o currículo em uma perspectiva inclusiva. Em seu texto, a pesquisadora discutiu as dificuldades enfrentadas pela inclusão efetiva de alunos surdos nas escolas regulares, destacando a falta de mão de obra qualificada para lidar com as necessidades educacionais dos estudantes. Em relação ao currículo, a autora refletiu que quando abordamos a adequação curricular, é importante esclarecer que não se trata apenas do que muitos professores erroneamente presumem como um trabalho individualizado. Para ela, a adequação curricular envolve “a criação de um espaço escolar que potencialize a aceitação da diversidade, a afetividade, a acessibilidade, a autonomia e o respeito.” (Araújo e Pio, 2018, p. 54)

Em sua dissertação, Batista (2019) investigou como a abordagem do Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdoceglos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa investigou as prescrições oficiais para o Currículo Funcional, o atendimento aos alunos surdoceglos e a percepção dos professores-guias intérpretes sobre o currículo praticado. Os resultados destacaram a aplicação do Currículo Funcional como uma ferramenta benéfica para estudantes surdoceglos incluídos em escolas regulares, mas ressaltaram as limitações das prescrições atuais, que restringem seu desenvolvimento apenas a Centros de Ensino Especial. A literatura revisada apontou para os benefícios do Currículo Funcional na autonomia e aprendizagem de alunos com deficiência, embora a autora tenha indicado a existência de poucos estudos específicos sobre surdocegueira.

A dissertação de Souza (2020) investigou as práticas educacionais destinadas a jovens e adultos com deficiência intelectual, utilizando como base o conceito de Currículo Funcional Natural, em uma escola especial de Educação de Jovens e Adultos diurna, no Rio de Janeiro. A pesquisa de Souza enfocou como os professores compreendem essas práticas pedagógicas. A autora trouxe um histórico acerca do Currículo Funcional Natural e a concepção dessa proposta, sobre a qual ela afirmou que “[...] o currículo deixa de focar em respostas coletivas à aprendizagem e passa a preocupar-se sobre como a pessoa será funcional em seu ambiente cotidiano, sobre as possibilidades de ação que viabilizam e qualificam suas interações sociais, de forma a atender ao que o estudante precisa, para seu desenvolvimento e autonomia.” (Souza, 2020, p. 29)

Para Souza (2020), propostas de educação destinadas a pessoas com necessidades educacionais evidenciam a inadequação do currículo convencional utilizado nas escolas. Assim, ela ponderou sobre a necessidade de repensar e reestruturar a dinâmica escolar para transformá-la em um ambiente que promova o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo.

Os dados analisados por Souza (2020) revelaram que as professoras observaram uma contribuição positiva do Currículo Funcional Natural para o aprendizado dos estudantes, oferecendo uma estrutura didática mais alinhada às demandas do dia a dia. Além disso, ajudou a minimizar comportamentos inadequados, promovendo um maior senso de pertencimento nas relações sociais e afetivas dos jovens adultos. Souza (2020) ressaltou ainda a importância de os professores compartilharem suas dúvidas e questionamentos com colegas e equipes, visando sempre o melhor para os estudantes. Por fim, reconheceu a necessidade contínua de pesquisa e reflexão sobre os desafios da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, tanto em escolas especiais quanto na EJA do sistema regular de ensino.

Por sua vez, a dissertação de Carvalho (2021) investigou as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão de crianças do Programa de Educação Precoce e a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública. A pesquisadora observou que embora os documentos do programa contenham termos e nomenclaturas desatualizados, a dinâmica educacional segue as

legislações vigentes. Em relação ao currículo praticado, a autora verificou que “(...) as professoras assumem posturas com importantes posicionamentos de adaptação e flexibilização, de acordo com a necessidade de cada criança. As docentes atuaram como pesquisadoras do currículo, utilizaram as orientações pedagógicas e as curriculares, utilizaram o currículo prescrito e os documentos elaborados para a realidade do atendimento especializado da educação precoce” (Carvalho, 2021, p. 114).

A tese de Piaia (2021) analisou o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no estado do Paraná. A respeito do currículo nessas escolas, Piaia (2021) constatou que

Apesar do documento referência prever conteúdos para o ensino fundamental de nove anos, a escola de educação básica na modalidade educação especial opta apenas pela utilização dos conteúdos do 1º e 2º anos, em um ciclo de 10 anos para as turmas do ensino fundamental - anos iniciais, denotando precarização na utilização de tal referência. [...] Até o momento, pelos documentos localizados, o que justifica tal proposta é a temporalidade. (2021, p. 105 e 106)

A dissertação de Moura (2022), por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, avaliou os efeitos do uso do Currículo Funcional Natural no desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular no contexto brasileiro. Moura ressaltou que, apesar de não haver muitos estudos nessa área, sua pesquisa revelou que “[...] o uso deste currículo foi apontado por esta revisão através dos estudos selecionados como um caminho metodológico positivo, promissor e de fácil construção para ser aplicado nas escolas regulares, obtendo resultados pelas intervenções satisfatoriamente.” (Moura, 2022, p.62)

Já a dissertação de Kuchenbecker (2011) investiga as estratégias de normalização aplicadas a alunos surdos com Síndrome de Down em uma escola de surdos, destacando a fabricação de um sujeito dócil. Utilizando das ferramentas analíticas norma, normalização e inclusão, a pesquisa identifica três unidades de análise: “*Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*”, que produzem saberes sobre os sujeitos surdos down; “*Adaptação curricular como estratégia de normalização*”, que busca atenuar diferenças cognitivas entre alunos surdos e surdos Down; e “*Normalização linguística: gerenciamento de risco da não-aprendizagem*”, que visa gerenciar o risco de não-aprendizagem da

língua de sinais, da Língua Portuguesa e de conteúdos de um modo geral. Ao problematizar a inclusão de alunos surdos Down utilizando-se de falas de professoras que trabalhavam com esses sujeitos, Kuchenbecker reflete sobre os anseios gerados pelas professoras entre as expectativas e as realidades desses alunos.

Ainda em relação à revisão da literatura, esclareço que não foi encontrado na plataforma SciELO e no Google Acadêmico nenhum artigo científico especificamente sobre o tema pesquisado nesta pesquisa (currículo no Centro de Ensino Especial do DF). No entanto, foram identificados alguns estudos sobre temas próximos à presente investigação (currículo e educação especializada para pessoas com deficiência). Por exemplo, o artigo de Catanante (2022) “O currículo paulista e o currículo funcional: adaptações necessárias para o atendimento ao público-alvo das escolas de Educação Especial”, que busca, por meio de pesquisa bibliográfica, estabelecer a base teórica que norteia as adaptações do Currículo Funcional ao Currículo Paulista a fim de atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial no estado de São Paulo, destacando a falta de bibliografia específica e a importância das adaptações realizadas pelas escolas mantidas pelas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Outro artigo que trata de um tema próximo ao investigado nesta pesquisa é o estudo de Araújo e Balbino (2021), “Currículo e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva”, que trata das tentativas históricas de “curar” os surdos com foco em audição e fala, transformando escolas em clínicas e alunos em pacientes, e discute como o currículo escolar, entendido como uma construção histórica e cultural, deve ser adaptado para promover a inclusão e atender à diversidade presente nas escolas.

Já o artigo de Fabris (2011)¹⁵, “In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os ‘inclusões’?”, investiga narrativas de professores de uma escola no Rio Grande do Sul, abordando suas percepções frente aos processos de in/exclusão escolar, aos quais os professores relataram uma falta de preparação para lidar com as práticas inclusivas. O texto aborda ainda o desafio em promover

¹⁵ Apesar de o artigo de Fabris ter sido publicado fora do período estipulado para a análise das produções acadêmicas relacionadas a este estudo (últimos 10 anos), sua abordagem é bastante pertinente para esta pesquisa, motivo pelo qual foi incluído na revisão.

uma abordagem que valorize a diferença e que torne possível uma reformulação de currículos que abranjam essa complexidade: “O aprender e o não aprender podem ser entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença. Essas relações e entendimentos precisam ser gestados nos currículos escolares de uma forma mais complexa e sofisticada.” (Fabris, 2011, p.7).

Assim, com base na revisão dos estudos que se relacionam ao tema desta pesquisa, em busca de pesquisas que exploraram a relação entre o currículo, Currículo Funcional e o processo educacional para pessoas com deficiência, foi possível observar que o currículo segue como um documento orientador das práticas pedagógicas e que uma elaboração adequada desse documento é fundamental para melhorar a trajetória acadêmica dos alunos com deficiência. Além disso, foi apontada a relevância do Currículo Funcional como uma ferramenta potencialmente eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas. As pesquisas existentes identificam ainda lacunas de estudos nesse campo, evidenciando a necessidade de investigações mais aprofundadas e direcionadas.

Nesse contexto, como o referencial teórico desta pesquisa versa no campo dos Estudos Culturais, este estudo foi fundamentado em uma análise multifacetada, abrangendo as contribuições de alguns pensadores que oferecem perspectivas complementares sobre o tema pesquisado. Assim, nos embasamos nas reflexões de Michel Foucault em suas seguintes obras: “Os anormais” (2002), “Vigiar e Punir” (1987), “A ordem do discurso” (2006) e “Segurança, Território, População” (2008). Para fundamentar as concepções do currículo escolar, utilizamos os estudos de José Gimeno Sacristán (2000, 2013) e Dermeval Saviani (2016), além de algumas pesquisas de Tomaz Tadeu da Silva, como sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2016). Além disso, exploramos os textos dos autores Maura Corcini Lopes, Eli Henn Fabris e Alfredo Veiga-Neto a respeito da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. A interseção desses três enfoques proporcionou uma base para a análise e compreensão do objeto deste trabalho.

Assim, neste estudo, será empregada como ferramenta analítica a “normalização”, que se fundamenta nos estudos foucaultianos em educação e

será explanada a medida que for debatida durante o texto. A normalização será utilizada para examinar o que é considerado “normal” ou “aceitável” socialmente e como a instituição escola regula/molda/disciplina comportamentos, atitudes e habilidades dos sujeitos. Como efeitos da normalização, abordamos a in/exclusão e o controle social. A análise sob a perspectiva da in/exclusão pretende investigar situações de inclusão/exclusão escolar e dinâmicas que refletem uma inclusão excludente. E o efeito controle social pretende evidenciar que os processos que ocorrem nas unidades escolares e na SEEDF, ligados à ideia de disciplina, normas, padrões e práticas que moldam e enquadram os sujeitos, são mecanismos que controlam o comportamento dos sujeitos dentro da sociedade para manter a ordem.

Diante desse contexto, buscaremos examinar como o currículo é proposto para as pessoas com deficiência inseridas nos CEEs do DF, analisando se o currículo emerge dos documentos oficiais como uma ferramenta para processo pedagógico nessas unidades escolares e ainda como a proposta curricular dessas unidades de ensino se relacionam com a ferramenta analítica normalização, tendo como efeitos deste ensino a in/exclusão e o controle social.

Assim sendo, a presente dissertação está constituída pela **Introdução**, que foi subdividida em Introdução da Pesquisadora, apresentada anteriormente, e esta Introdução da Pesquisa, que contextualiza o problema da pesquisa, sua motivação e os objetivos desta investigação. Por conseguinte, os capítulos estão dispostos da seguinte maneira:

O **primeiro capítulo**, intitulado “**Percorso Metodológico**”, segmenta-se em “1.1 Apresentação da abordagem metodológica da pesquisa”, o qual versa sobre o procedimento metodológico utilizado neste estudo, que é a pesquisa documental e bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa, e traz ainda o item “1.2 Procedimentos adotados na análise dos dados produzidos na pesquisa documental”, que esclarece como os documentos pertinentes ao objeto de estudo foram selecionados e organizados e como os dados produzidos foram examinados.

O **segundo capítulo**, “**A Educação Especial, uma jornada em construção**”, subdivide-se em “ 2.1 Princípios legais da Educação Especial”, o qual destaca os marcos legais da Educação Especial; o item “2.2 Como se

constitui a Educação Especial no DF”, que revela a partir dos documentos da SEEDF como se constitui a Educação Especial no DF; e se subdivide em “2.2.1 A oferta da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” e “2.2.2 O procedimento de estudo de caso anual dos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”; e o item “2.3 O Centro de Ensino Especial”, que apresenta como se configura o Centro de Ensino Especial nos documentos da SEEDF. Para facilitar a organização e a análise dos diferentes elementos abordados sobre esse tipo de unidade de ensino, esse último tópico se subdivide ainda nos itens “2.3.1 O perfil do estudante do Centro de Ensino Especial”, “2.3.2 Os tipos de atendimento do Centro de Ensino Especial”, “2.3.3 O professor do Centro de Ensino Especial”, “2.3.4 A estrutura física de um Centro de Ensino Especial” e “2.3.5 O Centro de Ensino Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)”.

O **terceiro capítulo**, com o título “**O currículo escolar: da teoria às necessidades específicas**”, segmenta-se nos seguintes itens: “3.1 Concepções acerca do currículo”, o qual discorre sobre o conceito de currículo escolar, sobre as teorias do currículo, além de reflexões sobre a abordagem política e cultural desse documento; “3.2 O Currículo em Movimento do Distrito Federal”, que delinea as características desse currículo adotado pela SEEDF; o item “3.3 A adequação curricular” que apresenta e aborda essa possibilidade educacional para pessoas com necessidades específicas; e o item “3.4 O Currículo Funcional”, que trata desse currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades práticas e funcionais para promover a autonomia e a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

O **quarto capítulo**, com o título “O currículo nos Centros de Ensino Especial (CEEs)” apresenta os dados deste estudo e subdivide-se em: “4.1 Normativas da SEEDF sobre o currículo nos CEEs”, o qual identifica, nas normativas vigentes, a política curricular prevista para os estudantes dos CEEs do DF; “4.2 O currículo nos Projetos Político Pedagógico dos Centros de Ensino Especial”, que analisa como essas escolas abordam a questão do currículo e identifica possíveis alinhamentos ou divergências em relação ao que está estabelecido nos documentos norteadores da SEEDF; e o item “4.3 A ferramenta

analítica normalização e os efeitos in/exclusão e controle social no contexto do currículo nos Centros de Ensino Especial”, que, utilizando a ferramenta analítica escolhida para este estudo, busca aprofundar a reflexão sobre o currículo nos CEEs e se subdivide em “4.3.1 A normalização no contexto do currículo dos CEEs”, “4.3.2 A in/exclusão no contexto do currículo dos CEEs” e “4.3.2 O controle no contexto do currículo dos CEEs”.

Em seguida, as **considerações finais** desta pesquisa são apresentadas.

Logo depois, o **produto técnico** deste estudo é descrito, diante da exigência da produção de um produto técnico no Programa de Pós-Graduação para o Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. Assim, o produto consiste em um proposta de curso que busca atender a diferentes públicos, podendo ser estruturado tanto para professores da SEEDF que atuam ou pretendem atuar nos CEEs do DF, assim como para discentes de cursos de licenciatura da Universidade de Brasília e/ou outras Faculdades. Esse curso visa, portanto, qualificar os profissionais que já atuam na Educação Especial e também preparar futuros docentes para uma atuação qualificada na educação de pessoas com deficiência, ampliando, assim, o conhecimento sobre os CEEs e a organização curricular que ocorre nesse ambiente.

Isto posto, a seguir, explicitaremos o caminho metodológico adotado para a construção desta pesquisa.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ou o poço era muito fundo, ou ela estava caindo muito devagar, pois teve bastante tempo para olhar ao redor enquanto caía e para se perguntar o que iria acontecer a seguir. Primeiro, tentou olhar para baixo e descobrir onde ia chegar, mas estava escuro demais para ver alguma coisa. [...]

De repente, viu-se diante de uma mesinha de três pés, toda feita de vidro maciço. Não havia nada sobre a mesa exceto uma diminuta chave de ouro, e a primeira ideia de Alice foi que talvez pertencesse a uma das portas no saguão. Mas, ai! ou as fechaduras eram grandes demais, ou a chave era pequena demais, o certo é que não abria nenhuma das portas. Entretanto, na sua segunda tentativa, descobriu uma cortina baixa que não tinha notado antes, e atrás da cortina havia uma portinha de uns quarenta centímetros de altura. Ela tentou enfiar a chavinha de ouro na fechadura e, para sua grande alegria, serviu!

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2010, p.11)

Escolhi esse trecho de “Alice no País das maravilhas” (Carrol, 2010) para introduzir este capítulo, a fim de ilustrar a sensação de desconcerto e desorientação que muitas vezes acompanhou a minha experiência como pesquisadora, com minhas incertezas e receios iniciais em relação ao processo de escolha da metodologia da pesquisa. E assim como Alice encontrou chaves de tamanhos variados e uma delas serviu para a porta que queria abrir, ao explorar os métodos e abordagens científicas, percebi a importância de decidir, diante das metodologias possíveis, uma forma adequada para abordar o problema de pesquisa e alcançar os objetivos deste estudo. Assim, a seguir, apresento a abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa.

1.1 APRESENTAÇÃO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para compreender sobre o currículo nos CEEs, a presente investigação utilizará a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa, ancorada pela experiência da autora desta pesquisa durante o período que atuou em um CEE do DF.

De acordo com Creswell (2007), a abordagem qualitativa:

[...] é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a

questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (Creswell, 2007, p. 35)

A revisão bibliográfica constituiu o ponto inicial desta pesquisa, conforme mencionado na introdução desta Dissertação, ao relatar sobre os estudos que relacionam ao tema desta investigação. A revisão bibliográfica é uma etapa substancial na pesquisa, pois propicia a apreciação de uma base teórica para o estudo, permitindo uma análise abrangente e contextualizada do tema pesquisado. Além disso, ao revisar a literatura, identificando estudos prévios e perspectivas teóricas, podemos identificar lacunas e direcionar nosso estudo para novas contribuições no campo acadêmico.

Segundo Creswell (2007, p. 45 e 46), a revisão da literatura

[...] compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado. Ela relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Cooper, 1984; Marshall e Rossman, 1999). Ela fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados. Todas ou algumas dessas razões podem ser a base para incluir a literatura acadêmica em um estudo [...].

Para a organização do material e interpretação dos dados bibliográficos, foram seguidos os princípios propostos por John W. Creswell. A primeira etapa consistiu em uma leitura exploratória dos materiais selecionados. Em seguida, foram realizadas leituras analíticas, buscando identificar conexões e relações entre os conceitos e teorias encontradas. E então, os dados das pesquisas selecionadas foram analisados a fim de se obter uma visão abrangente e atualizada da produção acadêmica que existe sobre o tema, fornecendo uma base para o presente estudo, além de permitir identificar tendências e lacunas de conhecimento.

Por conseguinte, a análise documental foi escolhida como técnica de produção de dados, pois permite o estudo de fenômenos a partir de fontes autênticas e objetivas, oferecendo informações contextualizadas, proporcionando estudar mudanças sociais e culturais.

Segundo Culley (1981 *apud* Ludke, 2018, p. 45),

a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola.

Ainda sobre a análise de documentos na pesquisa qualitativa, Creswell (2007, p. 189 e 190) afirma que “A ideia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa.”.

Por sua vez, Ludke (2018, p. 45), afirma que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise de documentos pela técnica de análise de conteúdo é altamente pertinente para esta pesquisa, pois o presente estudo procura identificar os conteúdos que os textos legais expressam, omitem ou ocultam a respeito do currículo no CEE. Para Bardin (2016, p.15), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e caucciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

Neste estudo, a análise documental pela análise de conteúdo possibilitará a análise de documentos oficiais, os quais têm a capacidade de influenciar e moldar práticas pedagógicas e que são resultado de um contexto sócio-histórico, envolvendo discursos de poder na sua estrutura. Dessa forma, a análise documental nesta pesquisa é justificada pelo fato de que os documentos selecionados têm influência sobre as práticas pedagógicas e sociais que ocorrem dentro do ambiente escolar. Os procedimentos adotados na análise documental serão abordados a seguir, no item 1.2 deste texto.

Além da análise documental como eixo central desta pesquisa, é relevante mencionar que optamos por iniciar cada capítulo deste estudo com um trecho do livro “Alice no País das Maravilhas” (2010) como um recurso reflexivo que introduz as discussões sobre o tema a ser analisado. Assim, nossa proposta é que a narrativa literária funcione como uma metáfora para as questões abordadas nos capítulos, ilustrando de maneira simbólica os desafios e possibilidades dos sujeitos com deficiência no ambiente educacional.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a condução da pesquisa documental e as estratégias de análise dos dados produzidos.

1.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL

Quanto à pesquisa documental, buscamos examinar legislações federais e distritais e documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que regem a Educação Especial, a fim de analisar as informações pertinentes ao objeto central de pesquisa (o currículo no CEE).

Assim, em âmbito Federal, busco analisar os seguintes documentos oficiais:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.304/96);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (2008);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (assinada em Nova Iorque em 30 de março de 2007 e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015.

Já em âmbito local (Distrito Federal), busco analisar os principais documentos que normatizam acerca da Educação Especial:

- Currículo em Movimento, no caderno específico da Educação Especial (2014);
- Orientação Pedagógica da Educação Especial - SEEDF (2010);
- Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024);
- Estratégia de Matrícula (2024).

Além disso, analiso ainda os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos CEEs, buscando identificar informações relacionadas ao currículo para os estudantes com deficiência no CEE, como planos curriculares, programas de ensino, materiais didáticos, relatórios de avaliação, entre outros formulários relevantes.

Para a análise dos documentos, utilizamos a abordagem da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Sendo assim, a análise dos documentos envolveu as seguintes etapas:

1. pré-análise
2. a exploração do material
3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Na fase de pré-análise, houve a organização do material a ser analisado. Nessa fase, avaliamos quais documentos eram relevantes analisar nesta pesquisa, ou seja, houve a escolha dos documentos que ofereciam material para conduzir esta pesquisa, seguindo a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, propostas por Bardin (2016).

Na fase 2 (a exploração do material), adotamos os procedimentos de codificação do documento analisado. Para Bardin (2016, p. 133),

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

O tratamento da “codificação” proposta por Bardin engloba o recorte do documento analisado em “unidade de registro” e “unidade de contexto”. Para Bardin (2016), a unidade de registro é a unidade de significado identificável em

um documento, podendo ser uma palavra, uma frase, um tema, um personagem, uma imagem ou uma fala em um vídeo, etc. A definição da unidade de registro (a menor parte analisável e categorizável de um documento) depende do contexto da pesquisa e dos objetivos da análise.

Já a “unidade de contexto”, segundo Bardin (2016), refere-se ao contexto em que a unidade de registro foi encontrada, compondo uma unidade significativa, servindo de unidade de compreensão. A unidade de contexto (aquele que dá contexto às unidades de registro) pode ser um trecho de texto, um parágrafo, uma página, ou até mesmo um documento inteiro, etc. De acordo com Bardin (2016, p. 137), “A referência do contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência. Os resultados são suscetíveis de variar sensivelmente segundo as dimensões de uma unidade de contexto.” Então, entendemos que a unidade de contexto fornece o contexto necessário para uma coerente interpretação e classificação das unidades de registro.

No capítulo IV, que trata dos dados do objeto desta pesquisa (o currículo nos CEEs), as unidades de registro que analisamos nos documentos selecionados foram os termos “currículo”, “proposta curricular”, “adequação curricular” e “adaptação curricular”. E a unidade de contexto escolhida para esta pesquisa constituiu o parágrafo ou todo o trecho do texto que se refere ao currículo na escola especial/Centro de Ensino Especial e/ou na Educação Especial.

A fase 3 da análise de documentos proposta por Bardin (o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação) refere-se ao momento responsável por transformar os dados brutos coletados em informações significativas e relevantes, permitindo a obtenção de conclusões e a compreensão dos fenômenos estudados. “Os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131).

Assim sendo, o tratamento dos resultados consiste no momento que os dados produzidos pelo pesquisador são organizados e tabulados, para apresentar os resultados de forma comprehensível, como a criação de tabelas, gráficos, resumos descritivos, etc, facilitando a identificação de padrões e/ou tendências.

Isto posto, esclarecemos que, no presente estudo, os dados a respeito da Educação Especial no DF foram produzidos e discutidos ao longo dos capítulos,

com base na análise dos documentos selecionados, e os dados sobre o currículo nos CEEs foram tratados em específico nas reflexões do **quarto capítulo**, intitulado “O currículo nos Centros de Ensino Especial (CEEs)”.

Assim, elucidamos que os documentos analisados não serão encontrados na íntegra nesta pesquisa, pois a análise dos documentos elencados como corpus deste estudo foi feita a partir do diálogo entre os textos e entre os trechos dos textos que tratam as relações da Educação Especial aliada aos CEEs e as relações do currículo com a prática pedagógica nos CEEs, objeto deste estudo.

Com esse percurso metodológico estabelecido, no próximo capítulo, abordaremos a Educação Especial, discutindo alguns marcos legais e a oferta da Educação Especial no DF.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, UMA JORNADA EM CONSTRUÇÃO

“Era muito mais agradável em casa”, pensou a pobre Alice, quando não vivia crescendo e diminuindo desse jeito, nem recebendo ordens de camundongos e coelhos. Quase gostaria de não ter caído naquela toca de coelho... [...]”

“Como é que vai aprender lições aqui? Ora, mal há espaço para você, e não há lugar para os livros das lições!”

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2010, p.33)

O sentimento experimentado por Alice, de que mal há espaço para ela no País das Maravilhas, pode servir como metáfora ao caminho percorrido pelas pessoas com deficiência nas escolas. Da mesma forma que Alice precisa se adaptar continuamente às mudanças no País das Maravilhas, os estudantes com deficiência muitas vezes passam por ambientes escolares que não “os cabem”, e por vezes se sentem excluídos de atividades, espaços físicos ou interações sociais devido às suas diferenças físicas, sensoriais e/ou cognitivas.

Nesse contexto, destacamos que a história da educação para pessoas com deficiência é marcada por uma trajetória de desafios ao longo dos séculos e recentes avanços. Os registros demonstram períodos marcados por processos de exclusão, preconceito, assistencialismo, até os tempos de afirmação dos direitos humanos e compreensão sobre as limitações e capacidades das pessoas com deficiência e aceitação social. Então, vieram as conquistas em defesa da equidade e inclusão, bem como maior entendimento quanto às contribuições da educação para o desenvolvimento das pessoas com deficiência¹⁶.

Nesse processo, muitos termos foram usados para se referir às pessoas com deficiência, como “pessoas especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de deficiência”, etc. Atualmente, a terminologia “pessoas com deficiência” (PcD), como definida na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, é considerada a maneira mais adequada para se referir a essas pessoas, já que o termo não camufla a deficiência e ressalta a pessoa, independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais ou físicas.

¹⁶ Sobre a história da educação para pessoas com deficiência ao longo dos anos, sugerimos ler, por exemplo, “A educação de pessoas com deficiência no Brasil” (Kraemer, 2020) e “Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil” (Lobo, 2023).

A terminologia adequada para se referir às pessoas com deficiência é uma questão fundamental que reflete o respeito, a dignidade e a inclusão desses sujeitos na sociedade. Diante disso, faz-se necessário esclarecer que, neste estudo, além dos termos “pessoa com deficiência” e “pessoa com deficiência intelectual” optamos por utilizar o termo “estudantes/pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos” ao se referir a uma pessoa com um comprometimento intelectual e/ou comportamental mais significativo, embora reconheçamos que essa terminologia possa ser considerada imprópria em alguns contextos.

Ressaltamos que a opção por utilizar esse termo “estudantes/pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos” no presente estudo deu-se por estar em conformidade com o que traz os documentos da SEEDF ao se referir ao público atendido nos Centros de Ensino Especial, nas turmas de Atendimento Pedagógico Especializado (APE) - objeto deste estudo. No documento da SEEDF intitulado “Orientação Pedagógica da Educação Especial” (2010), é encontrada a nomenclatura “estudante com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais ou múltiplos” (Distrito Federal, 2010, p. 106) ao se referir aos estudantes que não estão matriculados em escolas comuns e recebem o atendimento substitutivo nos CEEs. E no documento “Currículo em Movimento - caderno da Educação Especial” da SEEDF, há a nomenclatura “alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos” (Distrito Federal, 2014, p. 20), em referência aos estudantes que se beneficiariam do Currículo Funcional.

Diante disso, observamos a necessidade de diferenciar em alguns pontos desta pesquisa o grupo de pessoas com deficiência intelectual leve do grupo de “estudantes/pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos”, público atendido nas turmas de APE dos CEEs, conforme veremos no item 2.3 deste texto.

Ressaltamos ainda que, nos documentos oficiais analisados durante a pesquisa, pode aparecer linguagem imprópria ou desatualizada em relação à terminologia utilizada atualmente para se referir às pessoas com deficiência. No entanto, embora essa questão seja relevante, este estudo não se deterá nesse tópico em particular, pois o escopo deste trabalho está direcionado para outros

aspectos específicos relacionados à educação para pessoas com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências e transtornos.

Dessa forma, no presente capítulo abordaremos alguns marcos legais da Educação Especial e buscaremos compreender de que forma o CEE constitui uma das possibilidades de oferta da Educação Especial para pessoas com DI, DMU e/ou TEA no contexto da SEEDF.

2.1 PRINCÍPIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo do tempo, o estudante com deficiência passou de um ser muitas vezes visto como improdutivo, ou como o “coitadinho” que precisava ser cuidado, com práticas infantilizadas, para o ser social que tem direito a uma educação que contemple suas necessidades educacionais específicas e suas diferenças. Assim, discorrer sobre a educação para pessoas com deficiência, caracteriza-se por discorrer sobre um direito.

No Brasil, os direitos das pessoas com deficiência são garantidos por meio de dispositivos legais que abrangem diversos aspectos da vida, incluindo educação, trabalho, acessibilidade, saúde, mobilidade, entre outros.

Em relação à educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205)

No âmbito internacional, um documento importante no campo da educação, comprometido com uma educação para todos, é a “Declaração de Salamanca” (1994). Esse documento surgiu na década de 90, após dois eventos marcantes para a educação das pessoas com deficiência, um deles foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), e o outro foi a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca/Espanha (1994) e culminou na “Declaração de Salamanca” (1994). Essa declaração afirmou o compromisso de fornecer uma educação para todos, independentemente de suas diferenças, deficiências ou necessidades especiais, dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) foi marcada também por trazer a ideia das adequações necessárias ao ensino para pessoas com deficiência, orientando que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e **assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado**, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.” (Declaração de Salamanca, III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, item 7, online, grifo nosso)

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), no título III, garante o direito à educação e o dever de educar e explicita que é dever do Estado garantir o:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1996, online).

Em seus artigos 58 a 60, a LDB (1996) trata da Educação Especial. Examinemos, então, como essa Lei conceitua a Educação Especial e o que ela traz em relação ao ambiente em que essa educação deve ocorrer:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996, grifo nosso, online)

Vejamos que a expressão “preferencialmente” assegura que o ensino para as pessoas com deficiência pode ocorrer na escola regular/comum, assim como também pode acontecer em outros ambientes, os quais interpretamos aqui como instituições e/ou ONGs especializadas em Educação Especial. Então, trazemos como exemplo: Centros de Ensino Especial (CEE) do DF, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Instituto Benjamin Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Associação Pestalozzi de Brasília, entre outras.

Outro aspecto relevante a ser observado na LDB (1996) é a garantia do currículo e métodos diferenciados aos estudantes com deficiência. Esse é um aspecto essencial na educação para pessoas com deficiência, pois proporciona respeito às diferenças, considerando as necessidades individuais e particularidades de cada estudante, visando o seu desenvolvimento acadêmico e social. A temática do currículo para pessoas com deficiência será abordada mais adiante nesta pesquisa. Por ora, vejamos essa e outras garantias na LDB (1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996, online)

Diante desse artigo, destacamos também que a LDB (1996) traz a garantia de professores especializados. Esses profissionais colaboram para oferecer apoio pedagógico individualizado aos estudantes com deficiência, auxiliam na elaboração de estratégias, materiais e métodos específicos que atendam às necessidades de aprendizagem de cada aluno. A Lei traz ainda a garantia de professores capacitados nas salas de aula comuns, capazes de produzir estratégias de ensino inclusivas.

Além disso, esse Art. 59 (inciso II) estabelece a possibilidade da terminalidade específica como uma alternativa para as pessoas com deficiência concluir um ciclo educacional. E trata ainda da aceleração como uma estratégia educacional destinada a atender as necessidades dos superdotados, o que proporciona um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante, com a possibilidade de serem ofertados conteúdos e atividades além do currículo padrão de sua faixa etária.

Nesse contexto, é pertinente discorrer sobre a Terminalidade Específica, que consiste em uma certificação específica de conclusão de escolaridade do ensino fundamental para os estudantes que, apesar de todas as adaptações e flexibilizações implementadas, não apresentaram o resultado considerado

necessário para concluir essa etapa educacional. É relevante abordar a terminalidade específica, pois, de acordo com as normativas da SEEDF, o estudante que recebe esse tipo de terminalidade faz parte do público-alvo a ser atendido nos Centros de Ensino Especial (CEEs), conforme veremos no item 2.3.1 desta pesquisa.

Acerca da terminalidade específica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabelece que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descriptiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (Brasil, 2001, Art. 16, sem página)

Diante disso, evidencia-se que nesse certificado de terminalidade específica deve conter a formalização de um parecer descriptivo da equipe educacional acerca das habilidades/competências trabalhadas com o estudante. É relevante destacar que esse é um assunto polêmico, pois tanto a LDB (1996) quanto a Resolução nº 2/2001 da CNE/CBE trazem a terminalidade específica como uma certificação especial de conclusão do ensino fundamental, no entanto, não trazem essa certificação como o fim da educação como um todo, apresentando outras possibilidades educacionais, como a educação de jovens e adultos e a educação profissional.

Além dessas possibilidades educacionais, podemos destacar, por exemplo, o ensino profissional em instituições especializadas que promovem a educação ao longo da vida para pessoas com deficiência. Nessas instituições, as pessoas com deficiência podem adquirir habilidades práticas para a vida cotidiana e para a participação no mercado de trabalho, como habilidades de comunicação, autonomia pessoal, habilidades sociais de convivência, habilidades domésticas e outras competências práticas relevantes. Reconhecer que o aprendizado não termina com a conclusão do ensino formal, possibilita o desenvolvimento contínuo, a independência e a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Nesse contexto, é relevante considerar ainda a transição de ambientes educacionais para o mundo pós-escolar. Essa transição pode ser feita por meio do emprego apoiado, programas de treinamento profissional, ensino superior ou outras formas de educação continuada, dependendo das necessidades individuais, dos objetivos de vida de cada sujeito e das oportunidades que o mundo pós-escolar oferece para a pessoa com deficiência. Ressalto que o mundo pós-escolar para pessoas com deficiência é um tema de natureza complexa, que não será abordado no contexto desta pesquisa.

Nesse sentido, embora não exploremos detalhadamente a Terminalidade Específica nesta pesquisa, é relevante destacar que há alguns marcos legais acerca desse assunto:

- LDB 9394/96 (Art. 59, inciso II)
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- Parecer CNE/CEB nº 2/2013, aprovado em 31 de janeiro de 2013 - Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 5/2019, aprovado em 6 de junho de 2019 – Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos.

Um outro marco fundamental na promoção educacional de pessoas com deficiência no contexto escolar brasileiro é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Brasil em 2008.

De acordo com a PNEEPEI,

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam

alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (Brasil, 2008, online)

A PNEEPEI se alinha com as normativas internacionais e reforça a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades e condições. Assim, tem como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares...” (Brasil, 2008, online)

Em 2009, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que estabeleceu uma ampla gama de direitos em áreas como educação, saúde, emprego, participação na vida política e promoção de vida independente. Essa Convenção postula os Estados signatários, incluindo o Brasil, a garantir que esses direitos sejam plenamente respeitados.

Um outro dispositivo legal significativo para as conquistas das pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. De acordo com o Art. 2º dessa Lei,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, online)

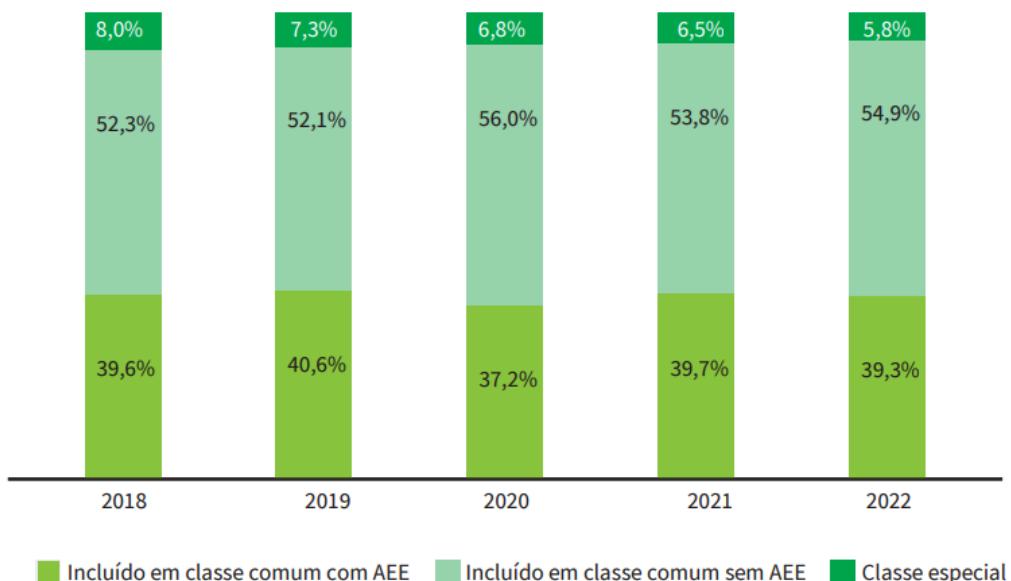
A LBI (2015) consolida diversos direitos das pessoas com deficiência e, em seu capítulo IV, traz importantes disposições relacionadas à educação, como educação de qualidade à pessoa com deficiência, sistema educacional inclusivo, adaptações razoáveis, o atendimento educacional especializado, a oferta de profissionais de apoio escolar, a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, entre outros preceitos.

Nesse contexto de mudanças ocorridas na educação a partir das garantias estabelecidas para pessoas com deficiência, as quais preconizam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (pessoas com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista em salas comuns juntamente com pessoas sem

deficiência), houve, no Brasil, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, uma redução gradativa de estudantes com deficiência em classe especial (sala de aula composta apenas por estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista). Em 2018, o percentual era 8,0% de alunos em classes especiais e esse número diminuiu para 5,8% em 2022. Ou seja, diante desses dados, depreende-se que menos de 6% da população de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas redes de ensino do Brasil estão em classes especiais de escolas comuns ou de escolas especializadas, conforme é possível visualizar no Gráfico 1.

Gráfico 1

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2018-2022



Fonte: Brasil, 2023. p. 38 (Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico Inep)

Acreditamos que a diminuição do número de estudantes atendidos em classes especiais no Brasil, atrelado ao aumento no atendimento em classes comuns, está relacionada a uma mudança na abordagem da Educação Especial, diante das garantias estabelecidas nas Convenções internacionais e por meio de

políticas específicas para a educação da pessoa com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de leis específicas que garantem os direitos das PCD, como a LBI.

Então, ao analisarmos esses dados, os quais retratam que menos de 6% da população de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no Brasil estão em classes especiais/escolas especializadas, somos levados a interpretar que houve um avanço na direção da inclusão educacional. No entanto, considerando as discussões de estudiosos da área educacional sobre a dinâmica complexa entre inclusão e exclusão no contexto escolar, refletimos acerca da “in/exclusão” escolar (uma inclusão excludente).

Para Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto,

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico. (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129 e 130)

Nesse sentido, vale refletir que, embora seja considerada baixa a proporção de estudantes em classes especiais (um pouco menos de 6%), o que pode gerar a interpretação de que a maioria dos estudantes com deficiência estão incluídos na escola comum (cerca de 94%), é fundamental reconhecer que a simples presença dos alunos com deficiência nas salas de aula comum não garante por si só uma educação inclusiva.

Ainda de acordo com Maura Corcini Lopes (2008),

Estar excluído da escola passa pela experiência de estar dentro dela, lutando para compartilhar o espaço que foi criado para alguns que sempre estiveram (naturalmente) ali. Quero dizer que exclusão não significa somente ou simplesmente estar fora de espaços determinados como sendo bom para todos. Significa, também, estar dentro de tais espaços sendo narrado por expert, pela família e pelos professores como sujeito que apresenta sintomas que podem sugerir problemas de ordem física, sensorial, mental, afetiva, entre outros. (LOPES, 2008, p. 100)

Nesse contexto, é possível indicar que a inclusão apenas física do estudante na sala de aula comum pode gerar processos de exclusão. Aqui refletimos que essa exclusão pode ser tanto social quanto pedagógica. Entendemos que a exclusão social ocorre quando a pessoa com deficiência, devido a barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudes discriminatórias, é

impedida de participar plenamente das atividades sociais de sua comunidade. Já a exclusão pedagógica ocorre dentro do sistema educacional, onde alunos com deficiência enfrentam currículos inadequados, falta de acessibilidade, métodos de ensino não inclusivos e suporte insuficiente.

Em relação a isso, cabe refletir ainda acerca dos dados apresentados no gráfico 1, pois nele consta que 54,9% dos estudantes estão incluídos em classe comum sem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ou seja, são estudantes com deficiência que não têm o apoio de um professor especializado, então possivelmente estão mais propensos a se depararem com obstáculos para acompanharem os aspectos acadêmicos e sociais da sala de aula. Nesse caso, fica evidente uma possível inclusão que exclui, ou seja, a “in/exclusão”, pois esses estudantes podem experimentar sentimentos de isolamento e exclusão tanto social quanto pedagógica se não receberem o apoio necessário para se integrarem plenamente à comunidade escolar.

Diante disso, vale refletirmos: quando uma escola/política educacional simplesmente coloca um estudante com deficiência em uma sala de aula regular/comum sem fornecer os recursos e apoios necessários para sua plena participação e aprendizado, essa política o está incluindo ou, na verdade, excluindo-o socialmente e pedagogicamente?

Ainda de acordo com Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto,

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949)

Nesse contexto, vale ressaltar que refletir sobre a Educação Especial e a maneira que a inclusão escolar vem acontecendo no Brasil não deve ser entendida como uma crítica à ideia de inclusão em si, mas uma oportunidade para pensar como as políticas e práticas de inclusão estão sendo implementadas e

quais são os desafios e áreas que necessitam de melhoria. Sobre isso, Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto dizem que

[...] problematizar a inclusão não significa sermos contra as práticas e políticas que a inventam como uma necessidade de nosso tempo, é sempre bom relembrarmos que ao tecermos a crítica à inclusão queremos, como nos ensina Michel Foucault, “tornar difíceis os gestos fáceis demais”, uma tarefa que o filósofo considera “absolutamente indispensável para qualquer transformação”.

Fazer uma crítica à inclusão — visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem — implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. Isso nada tem a ver com ser “contra a inclusão”; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como “verdades verdadeiras”. Desde o célebre curso *Os anormais*, que Foucault ministrou no Collège de France no inverno de 1975, é possível compreendermos que a inclusão não é “boa” por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o oposto da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente. (Veiga-Neto; Corcini, 2011, p. 122 e 123)

Em outro texto, o autor Alfredo Veiga-Neto diz ainda que

[...] as grandes discussões sobre as políticas de inclusão escolar giram em torno, justamente, das vantagens e desvantagens em reunir, em classes comuns, os normais com os anormais. [...] se os normais tendem a se concentrar num tipo único — cujo limite, como diria Deleuze, é o mesmo—, os anormais são multiplicados numa infinidade de tipos e sub-tipos. [...] A inclusão, nesse caso, funcionaria como um dispositivo de equalização tal que, paradoxalmente, deslocaria a norma para um ponto diferente daquele que tem hoje. [...] colocar todos os anormais num mesmo plano significa não atentar para as peculiaridades culturais que se estabelecem em cada grupo. (Veiga-Neto, 2001, p. 116 e 117, grifo nosso)

Relacionado os pensamentos de Veiga-Neto à inclusão de todos os estudantes (sem exceção), “todos os anormais”¹⁷ com os diversos tipos de deficiência, por exemplo, em salas de aula comuns/regulares, leva-nos a questionar se essa prática seria uma inclusão de todos.

Nessa perspectiva, ponderamos sobre o que é estar realmente incluído e sobre as múltiplas dimensões da exclusão, não apenas a exclusão física a alguns

¹⁷ O termo “anormais” foi usado pelo pesquisador Alfredo Veiga-Neto em referência à terminologia utilizada por Michel Foucault, em “Os anormais” (2002), para designar os variados grupos de pessoas que estão fora da norma socialmente estabelecida em um dado momento, construída por meio de discursos jurídicos e médicos, que definem o que é normal e o que é desvio. Os “anormais” são identificados por Foucault em 3 (três) figuras principais: “o monstro humano”, “o indivíduo a ser corrigido” e “a criança masturbadora”. Como exemplo de “anormais”, teríamos, então, os doentes mentais, pessoas com alguma síndrome, pessoas com deficiência, os criminosos delinquentes, os rebeldes, entre outros.

espaços sociais, mas também a exclusão por meio da linguagem ou de representações culturais que reforçam a exclusão ou ainda a exclusão porque a pessoa com deficiência não se sente parte integrante daquele ambiente. Colocar todas pessoas com deficiência em uma sala de aula comum sem se atentar às peculiaridades de cada um seria mesmo inclusão? E isso seria benéfico para os estudantes com deficiência? Ou será que, quando se respeita a diferença, cria-se formas e políticas possíveis para fornecer o mais adequado e significativo para os diferentes tipos de pessoas?

Nesse sentido e ainda a respeito dos dados do gráfico sobre a existência de cerca de 6% de sujeitos com deficiência em classe especial em escola comum ou em escola especializada, é importante refletir sobre dois aspectos: O primeiro é pensar se a educação em classe especial/escola especializada pode ser um modelo educacional que atende um público específico de pessoas com deficiência, respeitando a diversidade desse público, oferecendo um ambiente mais focado e adaptado para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, permitindo-lhes receber apoio individualizado e instrução especializada. E o segundo aspecto é pensar sobre a segregação e o isolamento que as classes especiais/escolas especiais podem causar, levando à exclusão social e à estigmatização dos alunos com deficiência, limitando suas oportunidades de interagir com colegas sem deficiência, além de refletir se essa categorização de uma classe diferenciada foi criada para aqueles estudantes vistos como os incapazes de progredir academicamente.

Essas ponderações não trazem respostas, mas sim questionamentos, à luz de autores críticos da inclusão educacional, sobre o que é colocado como ideal em algumas políticas públicas sobre a “inclusão de todos” em um mesmo ambiente e sobre a abordagem de algumas políticas acerca da necessidade de turmas específicas para algumas pessoas com deficiência intelectual, sob o argumento de que assim suas necessidades específicas serão devidamente respeitadas. Possivelmente não há respostas definitivas a respeito da educação para pessoas com deficiência e essa pesquisa também não tem a pretensão de trazer respostas inquestionáveis, ou até mesmo esgotar as possíveis reflexões sobre o tema. A intenção dessa pesquisa é se conectar a reflexões sobre a

educação para pessoas com deficiência e problematizar a construção de uma educação inclusiva.

Diante disso, busco conceituar, a seguir, o que entendemos como inclusão neste estudo, analisando seus diferentes aspectos e dimensões.

Para Alfredo Veiga-Neto (2001), a inclusão pode ser entendida como o início de um processo de aproximação e reconhecimento do outro e o reconhecimento das diferenças. Segundo o autor,

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. [...] Portanto, **o resultado dessa operação não é simétrico, ou seja, essa operação cria, de saída, dois elementos que guardam um diferencial entre si.** (Veiga-Neto, 2001, p. 26-27, grifo nosso)

Diante dessa análise de Veiga-Neto, é possível compreender que a inclusão se concretiza a partir do reconhecimento das diferenças. A aproximação com o outro e o (re)conhecimento de sua singularidade são passos fundamentais para romper com as dicotomias que tradicionalmente separam e hierarquizam os sujeitos. Com base nisso, entendemos que para haver inclusão é necessário reconhecer as diferenças, não apenas para identificá-las, mas para que elas sejam devidamente valorizadas. Isso nos possibilita compreender as diferenças como parte da construção de relações inclusivas, nas quais cada sujeito é respeitado em sua singularidade.

Em continuidade à conceituação sobre o que esta pesquisa entende por inclusão, é necessário expor que, em nossas pesquisas, sob o olhar dos estudos culturais, temos observado que a identidade é um tema pertinente para compreender os processos de exclusão e inclusão na escola. No campo da Educação, a identidade se relaciona diretamente com a diferença, pois não é oposta a ela, mas depende dela. Para Silva (2000),

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao

mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (Silva, 2000, p.82, grifo nosso)

Diante desse excerto, verificamos que Silva (2000) destaca que a identidade e a diferença envolvem distinções entre quem pertence e quem não pertence, demarcando fronteiras e relações de poder. Nesse sentido, entendemos que a inclusão está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento. Para que uma pessoa se sinta incluída, é necessário que se sinta parte de um grupo. Entendemos que a ausência desse sentimento de pertencimento pode gerar a sensação de exclusão, o que reforça a importância de promover um ambiente em que todos se sintam parte integrante e valorizada.

Assim, para esta pesquisa, além de um espaço específico (estar em escola comum ou em classe/escola especial), o que se traduz em inclusão é o reconhecimento das diferenças e o sentimento de pertencimento do sujeito. Se as práticas pedagógicas em um determinado ambiente são orientadas para o reconhecimento e valorização das diferenças, e isso possibilitar ao sujeito a sensação/o sentimento de pertencimento, então, para essa pesquisa, entendemos que há uma tipo de inclusão pedagógica do sujeito àquele ambiente. Dessa forma, compreendemos que o processo de inclusão escolar vai além da simples presença física em um espaço, com sujeitos “normais” e “anormais”, ele abrange a aceitação, a integração e a participação de cada sujeito em sua singularidade nas práticas pedagógicas.

Diante disso, parece-me que para se sentir incluído a um ambiente, é necessário que o sujeito se sinta pertencente àquele ambiente. Supor que todos os estudantes com deficiência vão se beneficiar da inclusão educacional apenas por estarem no mesmo tipo de oferta educacional que os estudantes sem deficiência indica uma desconsideração de suas diferenças. Assim, não se mostra justificável afirmar que um estudante com deficiência está incluído em uma sala de aula comum apenas por estar fisicamente ali, se ele não se sente pertencente àquele lugar porque não há recursos de apoio ao seu aprendizado e à sua participação. Na verdade, ele faz parte do fenômeno da “in/exclusão”.

Isto posto, a seguir, apresentaremos de que forma a SEEDF organiza a oferta da Educação Especial em sua rede de ensino.

2.2 COMO SE CONSTITUI A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal (DF), ao contrário de outras regiões do país, onde a educação é frequentemente dividida entre diferentes esferas administrativas (redes municipal, estadual e federal), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) assume a responsabilidade pela coordenação e implementação das políticas educacionais desde a educação infantil até o ensino médio.

No que diz respeito à organização técnico-administrativa em relação à Educação Especial, desde 2019, a SEEDF dispõe da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), que, de acordo com o site oficial desta instituição, é a “Unidade responsável por definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas à educação inclusiva e integral, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.” (Distrito Federal, 2024, online)

Atualmente, essa subsecretaria se divide em Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN), Diretoria de Educação em Tempo Integral e Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade. Cada uma dessas diretorias é subdividida em Gerências, que são unidades encarregadas de lidar com áreas específicas.

Neste contexto, exploraremos como a Educação Especial é estruturada no DF, tomando como base os principais documentos que normatizam acerca da Educação Especial na SEEDF:

- Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF – caderno da Educação Especial (2014);
- Orientação Pedagógica – Educação Especial da SEEDF (2010);
- Plano Distrital de Educação (PDE 2015 – 2024);
- Estratégia de Matrícula da SEEDF (2024).

Então, com base nessas normativas, a seguir, exploraremos a organização da Educação Especial na SEEDF.

2.2.1 A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Para apresentar a oferta de educação às pessoas com deficiência na rede pública do Distrito Federal, utilizaremos inicialmente o documento Estratégia de Matrícula 2024, instituído pela Portaria nº 1.30521 de dezembro de 2023. Esse é um documento que traz

[...] as orientações operacionais de ingresso e remanejamento dos estudantes na Rede Pública de Ensino, com fulcro na promoção da matrícula, garantindo, assim, a democratização do acesso, de forma inclusiva e diversa. (Distrito Federal, 2024, p. 5)

Optamos por utilizar inicialmente a Estratégia de Matrícula 2024 da SEEDF para apresentar a oferta da Educação Especial no DF, pois esse é um documento que consta a visão mais recente desse órgão acerca do assunto tratado (é um documento atualizado anualmente), além da sua importância para o sistema educacional e pelo impacto que possui na vida dos estudantes.

Por meio do documento Estratégia de Matrícula 2024, é possível compreender como a SEEDF organiza e planeja o processo de matrículas, bem como ocorre o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas. Dessa forma, o estudo da Estratégia de Matrícula 2024 pode contribuir para uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e a garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Assim, é importante entender como esse documento retrata a Educação Especial do DF:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, comportamento de Altas Habilidades/Superdotação e, ainda, bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce e Programa de Educação Linguística Precoce. A Educação Especial é ofertada nas unidades escolares regulares, assim como, nas unidades escolares especializadas, compreendendo: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito (EB). (Distrito Federal, 2024, p. 58)

Como o público da Educação Especial é vasto e cheio de variações, para esta pesquisa serão analisadas apenas as formações de turmas de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiências Múltiplas (DMU) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁸.

¹⁸ Na SEEDF, os sujeitos com deficiência são classificados em algumas categorias segundo suas especificidades, dentre elas, tem-se as seguintes: Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas categorias são utilizadas para direcionar as políticas e as práticas pedagógicas voltadas para esses alunos nas escolas.

Diante disso, seguimos nossa análise verificando quais são os tipos de turma destinadas a atender a esse público da Educação Especial (DI, DMU e TEA), de acordo com a Estratégia de Matrícula 2024:

- a) CLASSE COMUM INCLUSIVA - Constituída por estudantes sem deficiência e estudantes com deficiências (DI, DF, DMU, DV, SC, DA que não optam por Libras, TEA, AH/SD) ou estudantes com Transtornos Funcionais (TFEs), conforme modulação para cada Etapa de Ensino da Educação Básica e para a Modalidade da EJA.¹⁹ [...]
- b) INTEGRAÇÃO INVERSA - Classe com modulação diferenciada/reduzida constituída por estudantes de Classe Comum, juntamente com estudantes com DI, DF, DV, DMU ou conforme previsto nesta Estratégia de Matrícula. O estudante poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do Bloco 2 do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Para os estudantes com TEA, o período de permanência poderá ser prolongado até o 2º ano do Bloco 1 do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular para atender as suas especificidades.²⁰
- c) CLASSE ESPECIAL - É uma classe de caráter temporário e transitório, com duração máxima de 2 anos, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou SC, sem seriação, com modulação específica²¹, criada com autorização da Suplav, após parecer da Subin e da Sugep²². Para a enturmação dos estudantes em Classe Especial, a diferença de idade deverá ser de no máximo 4 anos, respeitando o ciclo. Durante o período de permanência nesta classe, o estudante deverá obrigatoriamente desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns. O Estudo de Caso do estudante deverá ser anual e contar com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais das Equipes de Apoio (EEAA e OE), sendo analisada a sua inclusão tão logo se inicie o processo de alfabetização e/ou o estudante apresente perspectivas de avanço acadêmico.

As classes especiais de DMU deverão ser extintas gradativamente conforme preconiza a legislação vigente. As CRE que não possuem CEE deverão, obrigatoriamente, solicitar autorização para funcionamento

¹⁹ DI: Deficiência Intelectual; DF: Deficiência Física; DMU: Deficiência Múltipla; DV: Deficiência Visual; SC: Surdocegueira; DA: Deficiência Auditiva; TEA: Transtorno do Espectro Autista; AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação; EJA: Educação de Jovens e Adultos.

²⁰ Esclarecemos que o termo “2º ano do Bloco 2 do 2º Ciclo do Ensino Fundamental” refere-se ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já o termo “2º ano do Bloco 1 do 3º Ciclo do Ensino Fundamental” refere-se ao 7º ano do Ensino Fundamental. Atualmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) do sistema de ensino brasileiro é dividido em ciclos para as aprendizagens. Assim, o 2º Ciclo corresponde do 1º ao 5º ano e o 3º Ciclo do 6º ao 9º ano. Esse sistema de ensino pode ser subdividido em blocos que agrupam os anos escolares. Assim, na SEEDF, o 2º Ciclo (1º ao 5º ano) é composto pelo Bloco 1 (1º, 2º e 3º ano) e o Bloco 2 (4º e 5º ano). Já 3º Ciclo (6º, 7º, 8º e 9º ano) é composto pelo Bloco 1 (6º e 7º ano) e pelo Bloco 2 (8º e 9º ano).

²¹ Na SEEDF, a modulação de turma refere-se ao ajuste sobre a organização das turmas, indicando as características da turma, a quantidade de alunos por turma, incluindo a especificação sobre a quantidade de alunos com deficiência ou transtornos funcionais nessa turma.

²² O termo “Suplav” refere-se à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF. “Subin” refere-se à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da SEEDF e o termo “Sugep” refere-se à Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEEDF.

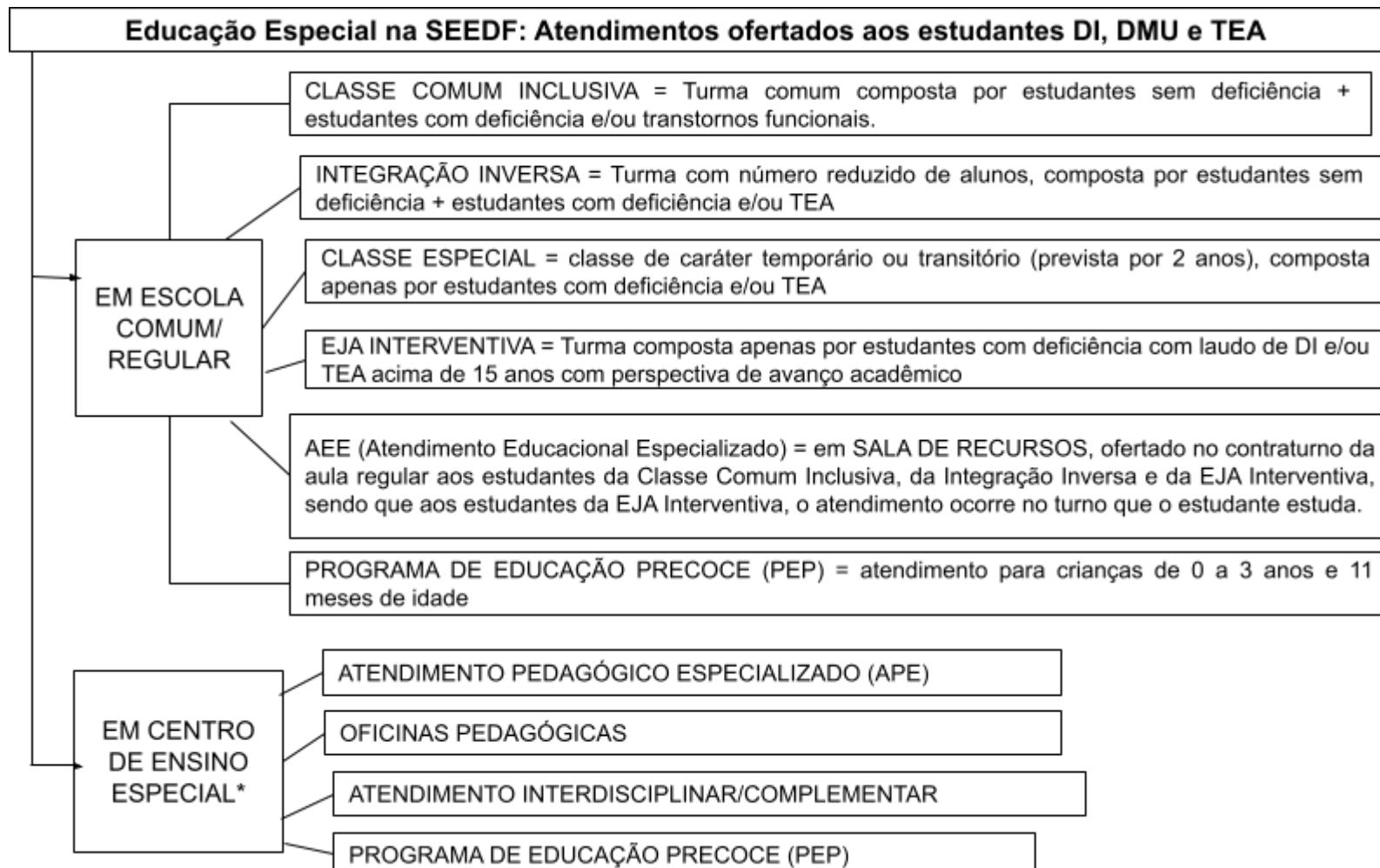
dessas classes junto à Suplav, à Subin e à Sugep. A escrituração escolar se dará conforme as turmas autorizadas pela Suplav.

d) EJA INTERVENTIVA - a oferta da EJA Interventiva acontecerá para os 1º e 2º Segmentos. Essas turmas são constituídas exclusivamente por estudantes, a partir dos 15 anos completos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou TEA, associados ou não a outras deficiências, os quais não se adaptaram às classes inclusivas do Ensino Regular, e apresentem perspectiva de avanço nas aprendizagens acadêmicas. O encaminhamento dos estudantes para estas turmas só poderá acontecer, a partir dos 15 anos, e se dará por meio de Estudo de Caso realizado na unidade escolar, com a ciência dos responsáveis. O estudo de caso deverá ser enviado para análise da Comissão Permanente de Estudo de Caso, em período próprio, conforme orientações e critérios estabelecidos em documento normativo específico a ser divulgado pela Subin e Suplav. A en turmação do estudante na EJA Interventiva deverá respeitar, obrigatoriamente, a etapa/segmento correspondente ao seu percurso escolar. O estudante indicado para a EJA Interventiva não poderá, em hipótese alguma, ter seu percurso escolar retrocedido. (Distrito Federal, 2024, p. 63 e 64)

É relevante destacar que além desses tipos de turma ofertados em escolas comuns/regulares, a SEEDF ainda oferta as turmas de Atendimento Pedagógico Especializado (APE) e Oficinas Pedagógicas nos CEEs, que será abordado no item 2.3 deste capítulo.

Para possibilitar uma melhor visualização e oferecer um apoio visual em relação aos tipos turmas e aos atendimentos ofertados na SEEDF para estudantes com DI, DMU e/ou TEA, elaborei a seguinte representação gráfica (Figura 1), destacando as características principais e as particularidades dessas ofertas:

Figura 1 - Oferta de Educação Especial para DI, DMU e/ou TEA na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



*As informações acerca das turmas dos Centros de Ensino Especial serão expostas no item 2.3 desta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações da Estratégia de Matrícula 2024 da SEEDF.

Ainda com o intuito de facilitar a compreensão sobre a modulação de turmas da SEEDF, apresentamos a seguir a Figura 2, que traz a abordagem dessa instituição em relação à modulação para os estudantes com TEA na Estratégia de Matrícula 2024:

Figura 2 - Modulação de turmas com estudantes Transtorno do Espectro Autista na escola comum da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

| ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | PERÍODOS | CLASSE COMUM INCLUSIVA (CCI) | | INTEGRAÇÃO INVERSA | | CLASSE ESPECIAL Número total de estudantes |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---|
| | | Número de estudantes /TEA por turma | Total de estudantes por turma | Nº de estudantes /TEA por turma | Total de estudantes por turma | |
| EDUCAÇÃO INFANTIL | Bebês I e II (Berçário I e II) | 1 | 10 | Não há classe | | Não há classe |
| | Crianças Bem Pequenas I e II (Maternal I e II) | 1 | 12 | | | |
| | Pré-Escola | Crianças Pequenas I (1º período) | 18 | 2 | 15 | 2 |
| | | Crianças Pequenas II (2º período) | 18 | 2 | 15 | 2 |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 2º Ciclo (Diurno) | 1º ano | 22 | 2 | 15 | 2 |
| | | 2º e 3º ano | 24 | 2 | 15 | |
| | | 4º e 5º ano | 24 | 2 | 15 | |
| | 3º Ciclo (Diurno) | 6º e 7º ano | 26 | 2 | 18 | Não há classe |
| | | 8º e 9º ano | 28 | 2 | 18 | Não há classe |
| | Anos Finais Noturno | 6º e 7º ano | 26 | Não há classe | | |
| | | 8º e 9º ano | 28 | | | |
| ENSINO MÉDIO | Séries | 1ª a 3ª série | 32 | | | |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | Segmento | 1º Segmento | 24 | | | |
| | | 2º Segmento | 24 | | | |
| | | 3º Segmento | 24 | | | |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | | 3 | Estabelecido por Edital | Não há classe | | |

Fonte: Distrito Federal, 2024, p. 72.

Para refletir sobre os aspectos envolvidos nos tipos de turma propostos pela SEEDF, proponho ponderar sobre a palavra “modulação”, que aparece na Estratégia de Matrícula 2024 ao se referir a algumas turmas.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua portuguesa (2009), o termo “modulação” é definido, entre outros aspectos, como “1. Ato ou efeito de modular. [...] ação de medir, regular ou proporcionar [...]. (Houaiss, verbete modulação, 2009, p. 1.305)

No contexto da SEEDF, a modulação das turmas define o modelo da turma, suas especificações, indicando a quantidade total de alunos por turma, a quantidade de alunos com deficiência e/ou de transtornos funcionais nessa turma.

Ainda em relação ao termo “modulação” é oportuno abordar a tese “A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira” (2017) de Graciele Marjana Kraemer, professora e pesquisadora no campo da Educação. Em seu estudo, a pesquisadora examinou como tecnologias de modulação de condutas foram instituídas em políticas educacionais para pessoas com deficiência na garantia do direito à escola comum.

Para Kraemer (2017),

As engrenagens que operacionalizam a condução das condutas no espaço da escola moderna estão inscritas em normas preestabelecidas, organizadas por equipes de especialistas que produzem saberes e instituem práticas, objetivando a modelagem do sujeito aluno. Esse processo engloba estratégias pontuais e específicas que posicionam o aluno como aprendiz e em processo de constituição. O sujeito aluno é configurado como aquele sujeito da falta, da menoridade, da ausência, da fragilidade. Daí a necessidade de inserção desse sujeito aprendiz no espaço de produção de saberes que o subjetivam e o modulam para as demandas sociais, políticas e econômicas de ordem mais ampla. Portanto, **a escola moderna, como uma das instituições de modulação das condutas, tem em sua gênese a prevalência de correção dos comportamentos, de formação de caráter e de governo do sujeito.** (Kraemer, 2017, p. 63, grifo nosso)

À luz do estudo de Kraemer, proponho considerar que uma modulação das condutas das pessoas com deficiência também acontece no espaço das salas de aula da SEEDF. Podemos refletir que a SEEDF, ao modular os tipos de turma, também está modulando o trabalho desenvolvido nessas turmas. Ou seja, quando a SEEDF constitui o tipo de aluno que uma determinada turma terá (estudantes com determinadas características), bem como a quantidade de estudantes dessa turma e a qualificação do profissional que atuará nessas turmas, essa instituição

conduz o objetivo da turma e o ensino para esses estudantes também é modulado (tempo de aprendizagem, metodologia, professor especializado, etc.).

Por conseguinte, com base nas informações sobre os tipos de turma citados na Estratégia de Matrícula 2024 e com base na Figura 2, é relevante destacar ainda algumas reflexões sobre a oferta da Educação Especial na SEEDF.

Primeiramente, acerca dos tipos de turma ofertados em escolas comuns/regulares, é importante ressaltar que as turmas classificadas como “Classe Comum Inclusiva” (turma inclusiva com a quantidade comum de estudantes) e “Integração Inversa” (turma inclusiva com a quantidade reduzida de estudantes) têm o caráter inclusivo e essa proposta está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Embora a inclusão educacional tenha sido tema central nas discussões sobre igualdade e direitos humanos e a SEEDF indique em seus documentos oficiais que “[...] os atendimentos inclusivos devem ser priorizados.” (Distrito Federal, 2024, p.61), ou seja, a prioridade de en turmação das pessoas com deficiência deve ser em turmas comuns, destacamos que esta instituição ainda promove turmas específicas para estudantes com deficiência. Dessa forma, ainda há turmas classificadas como “Classes Especiais” e “EJA Interventiva” em escolas regulares/comuns, e há as turmas de Atendimento Pedagógico Especializado (APE) e Oficinas Pedagógicas nos Centros de Ensino Especial (CEEs). Assim, refletimos, a seguir, sobre a existência dessas classes específicas para pessoas com deficiência no Distrito Federal, a partir de algumas perspectivas.

Sobre a legislação a respeito das Classes Especiais, como já vimos anteriormente, no item 2.1 deste texto, a Lei nº 9.394/96 (LDB), que institui as diretrizes e bases da educação no Brasil, em seu artigo 58, diz que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.(Brasil, LDB, art.58, grifo nosso)

Com isso, entendemos que para a LDB (1996) a preferência é que os alunos com deficiência sejam atendidos em turmas comuns.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabelecem que:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

[...]

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (Brasil, 2001, p.52 e 53, grifo nosso).

Em contrapartida, é relevante mencionar que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o termo “Classe Especial” não é indicado como uma possibilidade de oferta educacional para pessoas com deficiência:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de **escolas e classes especiais passa a ser repensada**, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2008, Apresentação, online, grifo nosso)

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (2008), visa que todos os estudantes com deficiência sejam atendidos em salas de aula comuns da rede regular de ensino. De acordo com essa proposta, os estudantes deverão ter acesso ainda a atendimento especializado em salas de recurso.

Em consonância com a PNEEPI (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial (2009), instituídas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, dizem que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2009, artº 1, sem página)

Percebemos com isso que essa legislação não prevê a classe especial como modalidade de atendimento para estudantes com deficiência. Assim, para essa diretriz, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência em classes comuns e assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos ou em centros especializados.

A seguir, a fim de proporcionar uma visão mais abrangente sobre a quantidade de alunos em classes especiais no DF, apresento um gráfico elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021, que ilustra a quantidade de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades matriculados em classes comuns e em classes especiais exclusivas no Distrito Federal em 2021.

Gráfico 2

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM CLASSES COMUNS E EM CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – DISTRITO FEDERAL – 2021



Fonte: Brasil, 2022, p. 36.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 2, é possível observar que a quantidade de estudantes público da Educação Especial matriculados na classe especial da rede estadual do Distrito Federal (1.152 alunos) é significativamente menor em comparação ao número de estudantes na classe comum (13.651 alunos) no ano de 2021. Essa diferença possivelmente reflete as especificidades de um público mais restrito e específico atendido nas classes especiais.

Entendendo a necessidade de uma abordagem reflexiva sobre o tema das classes especiais na SEEDF e cientes das limitações deste estudo, optamos por não assumir uma posição nem a favor nem contra esse tipo de oferta educacional, mas sim por analisar aspectos que entendemos serem relevantes na promoção da educação para pessoas com deficiência. Assim, retomamos algumas das reflexões realizadas no item 2.1 deste capítulo e acrescentamos outras.

Primeiramente, vale refletir sobre o perfil do estudante da Classe Especial no DF. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010), as classes especiais:

Destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, **cujas condições** não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino. (Distrito Federal, 2010, p. 65, grifo nosso)

Diante dessa perspectiva, é possível perceber que os estudantes inseridos nas classes especiais são aqueles que não se enquadram na norma esperada em termos de habilidades cognitivas, físicas e/ou comportamentais. Assim, é viável relacionar o público-alvo das classes especiais ao conceito de “anormais”, de Michel Foucault. Em seus estudos, Foucault discute como as sociedades constroem categorias de normalidade, que são usadas para classificar e controlar os indivíduos.

Para Foucault,

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, **sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz**. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p.75, grifo nosso)

Assim, de acordo com Foucault, a “normalização” opera por meio da imposição de um modelo/padrão que serve como referência para avaliar e ajustar comportamentos. Nesse sentido, a “norma” é o elemento base, já o “normal” e o “anormal” são categorias derivadas da capacidade de um indivíduo de se conformar/se ajustar a essa norma ou não.²³

²³ É relevante destacar que para Foucault, o conceito de “normalização” não se refere apenas a pessoas com deficiência, mas a qualquer sujeito, o qual suas características ou comportamentos

No contexto da classe especial, ao separar os estudantes com deficiência, que não se encaixam na norma educacional convencional, oferecendo um ambiente adaptado às suas necessidades específicas, isso inicialmente pode parecer positivo, pois o contexto educacional, por vezes, entende que há necessidade de se oferecer um suporte educacional diferenciado para esses sujeitos, colocando-os em outros espaços escolares.

Contudo, uma análise baseada na abordagem de Foucault nos leva a questionar se as classes especiais impõem a esse sujeito com deficiência um novo conjunto de normas que controlam e monitoram suas habilidades para ajustar, ou ainda utilizando de termos foucaultianos, para corrigir esses sujeitos, aproximando-os de uma determinada norma, para que eles possam futuramente ser incluídos na sala de aula comum.

Para Foucault,

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma tecnologia da reeducação, da sobre correção. De modo que vocês vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie desse jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. (Foucault, 2002, p. 73)

Diante disso, quando aplicamos essa ideia do indivíduo a ser corrigido às pessoas com deficiência nas classes especiais, podemos interpretar que a existência de uma classe específica, com um certo número de intervenções específicas, visa transformar o que é percebido como incorrigível pelo método tradicional/comum em algo corrigível através de estratégias pedagógicas inovadoras e especializadas. E, ao serem corrigidos, esses sujeitos estariam aptos a participar de turmas comuns, já que a previsão é que as classes especiais são transitórias.

Na literatura acadêmica, como já foi destacado no item 2.1 deste capítulo, há a discussão acerca da in/exclusão educacional, que ocorre quando a escola não exclui formalmente/fisicamente os estudantes, mas ao incorporar a todos no sistema educacional, novas formas de exclusão são percebidas.

podem ser considerados “normais” ou desviantes/anormais em relação aos padrões dominantes. Assim, para Foucault, o processo de normalização opera por meio de práticas disciplinares de controle para moldar/disciplinar os sujeitos, podendo ocorrer, por exemplo, em instituições como o sistema penal, a escola ou até mesmo no contexto médico.

Assim, mesmo que este estudo não assuma uma posição a favor ou contra os atendimentos direcionados aos sujeitos com deficiência, nem apresente respostas ou soluções para esse tipo de oferta educacional, é relevante mencionar que contemplar as particularidades de sujeitos com diversas necessidades específicas é um desafio educacional que está posto, principalmente no que se refere a essa pesquisa, sobre os estudantes com deficiência no DF. Com a ausência das classes especiais e/ou escolas especiais aqui no DF, possivelmente apareceriam novos desafios e questionamentos a respeito da Educação Especial, principalmente a respeito da necessidade de garantir a educação para todos sem negligenciar as particularidades dos sujeitos com deficiência.

Lopes e Fabris (2013, p. 76), afirmam que

Quando nos detemos nos processos inclusivos, não temos apenas dois lados para avaliar: os que são pró-inclusão e os que são contra a inclusão, os explorados e os exploradores, mas uma variada e complexa trama que podem mostrar que posso estar incluído em um grupo e dentro desse grupo ser apresentado a múltiplas possibilidades de in/exclusão.

Nesse sentido, nos questionamos se os diversos tipos de turma ofertadas pela SEEDF estão promovendo a inclusão e a valorização da diferença, ou se estão apenas reforçando normas que perpetuam a in/exclusão.

Nesse complexo panorama, destacamos que, entre os tipos de atendimentos oferecidos pela SEEDF, há ainda os atendimentos realizados nos CEEs, os quais serão abordados no item 2.3 desta pesquisa.

Além dessas ofertas já mencionadas, há também o atendimento denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com DI, DMU e/ou TEA, que acontece no contraturno da aula regular, em salas de recursos (SR) da seguinte forma:

a) SALA DE RECURSOS GENERALISTA (SRG): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em unidade escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA.

A unidade escolar poderá promover o remanejamento dos estudantes com deficiência ou TEA para um único horário, desde que tenham adequação de temporalidade. Nas unidades escolares, onde o quantitativo de estudantes existentes esteve abaixo do mínimo previsto na Estratégia de Matrícula de 2023, deverá ser realizada análise junto à Subin, Sugep e Suplav, com vista ao seu funcionamento em caráter extraordinário ou a realização da reorganização da demanda, de acordo

com a Ordem de Serviço Conjunta – Subeb/Sugep/Suplav nº 01, de 25/09/2017. Caso a grade horária do professor de AEE, na SR, não esteja com o quantitativo mínimo de estudantes, poderá ser adotada a itinerância, em até 2 unidades escolares, e/ou receber os estudantes de outras unidades escolares. (Distrito Federal, 2024, p. 66 e 67)

É relevante destacar que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, VI, sem página)

Nesse contexto, vale refletir que o AEE tem o papel de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes. Ele não atua isoladamente, mas é um suporte na educação inclusiva, busca favorecer a autonomia e potencializar a participação do estudante com deficiência nas turmas inclusivas.

A seguir, optamos por esclarecer de que forma se dá o encaminhamento/escolha sobre a enturmação dos estudantes com deficiência no âmbito da SEEDF. Escolhemos apresentar esse procedimento (o Estudo de Caso Anual) neste momento do texto para oferecer uma melhor compreensão sobre os procedimentos adotados pela SEEDF para o atendimento aos estudantes com necessidades específicas.

2.2.2 O PROCEDIMENTO DE ESTUDO DE CASO ANUAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Para entender como acontece a escolha quanto ao tipo de enturmação do estudante na SEEDF, faz-se necessário entender que, no âmbito da SEEDF, ocorre anualmente o que se denomina de “Estudo de caso anual” dos estudantes com deficiência e/ou TEA, que deve ser iniciado nas unidades escolares em que o estudante está matriculado.

A LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015) estabelece o estudo de caso como um meio de assegurar o direito à educação, além de reforçar essa responsabilidade como um dever do poder público, conforme se observa a seguir:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

VII - **planejamento de estudo de caso**, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015, Art. 28, grifo nosso)

Na SEEDF, anualmente um Memorando Circular é enviado às escolas com as orientações para a realização do Estudo de caso dos estudantes. Esclarecemos que foi solicitada autorização à DEIN (Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados) da SEEDF para a utilização da citação direta do memorando de 2023 nesta pesquisa, porém a solicitação não foi autorizada. Dessa forma, as informações referentes ao documento serão apresentadas com base na minha vivência como professora da SEEDF, considerando minha experiência e conhecimento adquiridos no contexto educacional.

Nesse contexto, com base em minha experiência profissional, ressalto que o estudo de caso na SEEDF é um momento de reunião pedagógica em que os profissionais (professores, coordenador pedagógico, pedagogo, psicólogo escolar, orientador educacional) que atendem aos estudantes com deficiência e/ou TEA se reúnem para estudar o caso do estudante e indicar as ações e ofertas educacionais para esse sujeito. Assim, a realização do estudo de caso²⁴ reflete a importância de uma abordagem personalizada e contínua, pois esse é um momento de decisão acerca do tipo de atendimento que será ofertado para o estudante na SEEDF.

Ademais, acerca do procedimento de Estudo de caso, a Estratégia de Matrícula 2024 traz que:

Os estudantes com deficiência e/ou TEA já registrados no i-Educar deverão passar por estudo de caso, anual, para adequação dos procedimentos de atendimento educacional. **Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os atendimentos inclusivos devem ser priorizados.**

- A mudança no tipo de en turmação da inclusão ou permanência a em Classe Especial (CE) por mais de 2 anos deverá ser deliberada por estudo de caso realizado em período próprio,

²⁴ Para facilitar a compreensão do procedimento de Estudo de Caso, disponibilizamos, no Anexo 1 deste texto, o formulário específico utilizado para esse processo no ano de 2024. Ressalta-se que o mencionado formulário foi obtido no site oficial da SEEDF, pelo link: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/formulario-estudo-de-caso-TEA-2024-24jun24.pdf>. Disponível em 24 fev. 2025.

- conforme orientações e critérios estabelecidos em documento normativo específico a ser divulgado pela Subin e Suplav.²⁵
- O Estudo de Caso com previsão de aplicação de adequação na temporalidade deverá ser realizado, na própria UE com o apoio da Unieb, quando necessário, preferencialmente, ao final do ano letivo em curso, para aplicação no ano letivo subsequente ou a final de cada semestre, nos casos específicos de EJA; EJA Interventiva e Ensino Médio. (Distrito Federal, Estratégia de Matrícula 2024, p.61 e 62, grifo nosso)

Diante disso, percebe-se que o encaminhamento educacional do estudante com deficiência e/ou TEA é feito a partir de um estudo realizado pelos profissionais que acompanham o estudante, os quais sugerem um atendimento educacional que entendem ser o mais adequado para as suas necessidades. Contudo, identifica-se neste documento normativo que a inclusão do estudante em escola regular/comum deve ser priorizada, apesar de a SEEDF possibilitar outros tipos de oferta educacional.

Refletimos ainda que o Estudo de caso da SEEDF envolve atribuir a cada estudante com deficiência um lugar específico na oferta educacional dessa instituição. Relacionando essa categorização dos estudantes aos pensamentos de Michel Foucault sobre a organização de instituições e o controle do comportamento dos sujeitos, é possível identificar a relação do poder disciplinar, onde as instituições, como a escola, exercem uma forma de poder que se manifesta na organização do espaço e na vigilância constante dos indivíduos.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (Foucault, 1987, p. 169, grifo nosso)

Nesse contexto, ao conferir a cada estudante um lugar específico por meio do estudo de caso, a SEEDF promove a organização de suas turmas (uma ordem) e um sistema de controle para monitorar os estudantes com deficiência, ou até mesmo evitar situações, que para a SEEDF, podem ser consideradas prejudiciais ao andamento das aulas e, consequentemente, ao fluxo das turmas. Para Foucault, “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a

²⁵ Neste caso, o documento normativo específico refere-se ao Memorando Circular N° 5/2023 - SEE/SUBIN, de 29 de junho de 2023, que traz as orientações para realização do Estudo de Caso Anual 2023, disponibilizado via Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para as unidades de ensino.

necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, **mas também de criar um espaço útil**" (Foucault, 1987, p. 170, grifo nosso). Essa organização do espaço transmite a lógica do poder disciplinar e um tipo de controle que a instituição escolar tem para a manutenção da ordem social, visando garantir a obediência, a produção de conhecimento e de comportamentos adequados às normas que permeiam a sociedade.

Assim, seguindo as perspectivas de Foucault, o estudo de caso, enquanto uma política pública que ordena o espaço escolar (quais sujeitos pertencem a que tipo de turma), pode ser interpretado como um instrumento de controle sobre os sujeitos. Para Foucault (1987), o ordenamento espacial dos homens é uma tática disciplinar de controle: "[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. **Elá permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada.** Elá é a condição primeira para o controle [...]" (Foucault, 1987, p. 175, grifo nosso).

Nesse panorama, é relevante considerar a quantidade de estudantes da Educação Especial que a SEEDF atende – de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do Distrito Federal (Brasil, 2022), o número de matrículas da Educação Especial na SEEDF foi de 14.803 (catorze mil, oitocentos e três) estudantes em 2021 – e refletir que esse órgão pode utilizar o estudo de caso como uma ferramenta de controle na oferta educacional para pessoas com deficiência.

Assim, percebemos que o estudo de caso pode ser uma ferramenta para a SEEDF planejar políticas públicas que contemplem as diferentes necessidades específicas de um público de quase quinze mil estudantes da Educação Especial, o que deve ser um grande desafio. Nesse sentido, o estudo de caso, poderia ser visto como um tipo de avaliação diagnóstica dos estudantes, por ser uma ferramenta que possibilita um conhecimento personalizado dos sujeitos, favorecendo que a SEEDF identifique estratégias mais eficazes para os estudantes com deficiência em sua rede de ensino.

Ainda a respeito do memorando circular que trata sobre o Estudo de caso, é relevante destacar que ele traz uma relação de formulários da SEEDF produzidos pelos profissionais que atendem o estudante como uma

documentação específica a ser apresentada para que o processo de Estudo de Caso aconteça. Esses formulários relatam informações sobre o percurso escolar do estudante e as intervenções feitas com ele.

Diante disso, cabe relacionar os formulários da SEEDF aos “Pareceres Clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos” descritos na dissertação de Kuchenbecker (2011), em que ela explora como os saberes das ciências médicas e sociais influenciam a construção dos pareceres diagnósticos sobre os alunos surdos com síndrome de Down em uma escola de surdos. Segundo Kuchenbecker, “Os profissionais envolvidos neste trabalho são interpelados pelas redes discursivas da escola e da clínica e **acabam incidindo sobre a vida dos sujeitos candidatos ao ingresso na escola, enquadrando-os como elegíveis ou inelegíveis**”. (Kuchenbecker, 2011, p.67, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, no Estudo de Caso Anual da SEEDF, os profissionais que são responsáveis por deliberar sobre os estudos de caso examinam o estudante diante dos formulários que trazem as informações sobre ele, e então o encaminham para o tipo de turma que acreditam ser o mais adequado ao estudante em questão.

Foucault (1987) destaca que:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. **Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.** (Foucault, 1987, p. 209, grifo nosso)

Ainda a respeito ao papel dos documentos e registros nesse contexto do Estudo de caso, vale refletir sobre o seguinte escrito de Foucault:

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de **documentos que os captam e os fixam**. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de **um sistema de registro intenso e de acumulação documentária**. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa.” (Foucault, 1987, p. 213, grifo nosso)

Foucault argumenta que o exame (aqui relacionado ao estudo de caso) coloca o indivíduo em um “campo de vigilância” e o envolve em uma rede de anotações. No caso de um estudante com deficiência na SEEDF, todo o relato direcionado a ele – desde avaliações pedagógicas até relatórios médicos,

planejamentos individualizados, adequações curriculares, e registros de intervenções – está documentado e é utilizado no Estudo de Caso. Esses documentos, em princípio, capturam o progresso do estudante, contudo, a partir de uma visão foucaultiana, podemos refletir que eles também desempenham um papel disciplinar de controle, pois definem as possibilidades e os limites da participação desses estudantes na SEEDF (os tipos de turma que melhor se adequa a eles). Assim, a documentação constante se torna um mecanismo de controle, conferindo poder àqueles que a produzem e a utilizam.

A seguir, em continuidade aos apontamentos sobre os tipos de ofertas educacionais da SEEDF para pessoas com DI, DMU e/ou TEA, abordaremos o contexto dos Centros de Ensino Especial.

2.3 O CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

Os Centros de Ensino Especial são escolas especializadas da SEEDF que atendem, na modalidade de Educação Especial, estudantes com deficiência e/ou TEA e ainda bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce. De acordo com o documento “Orientação Pedagógica da Educação Especial” da SEEDF (2010, p. 96), essa instituição “É definida como uma instituição especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência.”

Conforme a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010) e de acordo com os Projetos Político Pedagógicos dos CEEs, a criação dessas unidades de ensino no DF ocorreu entre a década de 70 e 90. Nesse período, a Educação Especial baseava-se em um modelo chamado de Sistema de Cascata, o qual indicava que os estudantes com deficiência deveriam passar primeiro por uma instituição especializada para depois serem integrados²⁶ em classes regulares de uma escola comum.(Distrito Federal, 2010).

A partir dos anos 90, com a ascensão do processo de inclusão internacionalmente proposto, considerando que a Declaração de Jomtien foi lançada em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, o modelo educacional utilizado na época “[...] passou a ser discutido e redimensionado no Distrito

²⁶ A integração nesse contexto refere-se ao processo de colocar estudantes com deficiência no mesmo ambiente dos estudantes sem deficiência.

Federal a fim de adequar e otimizar o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais." (Distrito Federal, 2010, p. 34).

Assim, mesmo que a SEEDF indique no documento Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) uma busca em avançar para uma educação inclusiva em escolas comuns, esse documento destaca que a SEEDF mantém as estruturas especializadas de ensino, como os Centros de Ensino Especial, sob o argumento de que ainda há um grupo de estudantes cujas condições e necessidades exigem um atendimento específico e diferenciado.

Visando ao respeito às reais condições e necessidades do grupo discente desta Secretaria de Estado de Educação, não há a orientação de extinção de suas estruturas especializadas. Assim, os Centros de Ensino Especial, que foram criados como provisão de recursos no processo de integração e que fazem parte da história do atendimento aos seus estudantes, são ainda necessários devido às especificidades do grupo de estudantes atendidos por ele. (Distrito Federal, 2010, p.35)

Nesse contexto, esclarecemos que, segundo dados obtidos no site oficial da SEEDF²⁷, em 2019, a rede pública do DF era composta por 825 unidades escolares, e desse total, a SEEDF é composta por 13 Centros de Ensino Especial, sendo 12 caracterizados como Centro de Ensino Especial (CEE) e 1 Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV)²⁸.

Como os CEEs são escolas especializadas para pessoas com deficiência, percebemos aqui a necessidade de diferenciar os CEEs de escolas filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi do Brasil, por exemplo. Faz-se necessário dizer, então, que os CEEs são parte da política pública educacional da SEEDF, essas unidades escolares fazem parte de uma das ofertas educacionais da SEEDF, ou seja, todo recurso financeiro, mobílias, imóveis e os professores que atuam nessas escolas fazem parte do quadro da SEEDF.

Nesse sentido, cabe mencionar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabelecem que:

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas

²⁷ De acordo com informações disponíveis no link: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em 06 nov. 2022.

²⁸ O Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), que oferta um atendimento especializado ao estudante cego, surdocego e de baixa visão, não será objeto desta pesquisa.

atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover - **pode efetivar-se em escolas especiais**, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (Brasil, 2001, p. 54, grifo nosso)

Seguindo essa mesma linha, de acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial da SEEDF,

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mantém estruturas especializadas, amparada pela Lei Distrital nº 3.218/2003. De acordo com seu artigo 1º, §4º, os atendimentos em estruturas especializados ocorrerão nos casos nos quais “se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar”. Desse modo, fica a rede pública de ensino autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos excepcionais, caso o procedimento seja o mais recomendável. (Distrito Federal, 2010, p. 95)

Considerando essas normativas, é relevante destacar que com o advento das políticas educacionais fundamentadas na educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve uma diminuição na quantidade de estudantes dos CEEs, visto que muitos estudantes com deficiência vêm sendo incluídos nas escolas comuns. Como já visto no item 2.2 desta pesquisa, para a SEEDF a inclusão do estudante com deficiência em escola regular/comum deve ser priorizada, de acordo com o documento Estratégia de Matrícula 2024 da SEEDF: “Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os atendimentos inclusivos devem ser priorizados.” (Distrito Federal, 2024, p. 61). Contudo, há um perfil específico de estudantes que ainda é atendido nos CEEs, em turmas substitutivas à educação em escolas comuns, conforme veremos a seguir.

2.3.1 O PERFIL DO ESTUDANTE DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

De acordo com o documento Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010),

[...] serão atendidos no espaço físico dos Centros de Ensino Especial:

- **estudantes que não possuam indicação imediata para a inclusão** em classes comuns, em classes especiais ou em classes de integração inversa do ensino comum, tendo em vista as conclusões do processo avaliativo e o consequente encaminhamento dos estudantes pelas equipes especializadas de apoio à aprendizagem dos Centros de Ensino Especial;
- **estudantes com deficiência(s) severa(s) – mental ou múltipla – cujo atendimento requeira currículo exclusivamente especial;**
- crianças do Programa de Educação Precoce – de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses – até que o sistema de ensino disponha de creches ou de Centros de Educação Infantil; [...] ²⁹
- **estudantes com transtorno global do desenvolvimento, enquanto a gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações comportamentais não permitir sua permanência ou imediata inclusão em instituição educacional comum.** (Distrito Federal, 2010, p.99, grifo nosso)

Assim, é imprescindível compreender que, de modo geral, os CEEs atendem a três públicos distintos:

- Bebês e crianças até 3 anos e 11 meses do Programa de Educação Precoce (não são público-alvo desta pesquisa).
- Estudantes com deficiência e/ou TEA que frequentam turmas inclusivas nas escolas comuns e vão até os CEEs para ter o atendimento interdisciplinar/complementar nas áreas de Educação Física, Educação Ambiental/Ciências Naturais, Artes e Informática (não são público-alvo desta pesquisa).
- Estudantes com deficiência e/ou TEA que são atendidos nas turmas dos CEEs em atendimento substitutivo ao atendimento da escola comum. Estes compreendem o público-alvo desta pesquisa.

Diante disso, é relevante refletirmos acerca dos termos utilizados no documento Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010) para mencionar o perfil do estudante atendido nas turmas que são substitutivas ao ensino comum.

O documento em questão, ao se referir aos “estudantes que não possuam indicação imediata para a inclusão em classes comuns” (Distrito Federal, 2010, p.99), sugere que esse público pode estar nos CEEs diante de uma situação temporária ou condicional. A expressão “indicação imediata” sugere que a inclusão em classe comum é um objetivo, mas que, no momento, não parece

²⁹ A oferta denominada “Programa de Educação Precoce” não é alvo desta pesquisa. Logo, as propostas desse atendimento não serão analisadas.

viável devido às necessidades específicas desse perfil de estudante. Ou seja, esse termo possibilita a interpretação que esse perfil de estudante não é permanente, mas sim está em uma fase que requer suporte adicional ao que geralmente é oferecido na classe comum.

Já o termo “estudantes com deficiência(s) severa(s) – mental ou múltipla – cujo atendimento requeira currículo exclusivamente especial”³⁰ (Distrito Federal, 2010, p.99) indica que para atender esse público de estudantes há necessidade de adaptações significativas no processo educativo. A terminologia aqui empregada sugere que há particularidades e necessidades intensas que devem ser reconhecidas e adequadamente atendidas nas práticas pedagógicas para esses estudantes.

Em continuidade, aos estudantes do perfil “com transtorno global do desenvolvimento, enquanto a gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações comportamentais não permitir sua permanência ou imediata inclusão em instituição educacional comum”³¹ (Distrito Federal, 2010, p.99), verifica-se que a terminologia utilizada focou a gravidade do quadro clínico e comportamental como determinantes para a não inclusão em escolas comuns. O uso da palavra “enquanto” indica que a situação desses estudantes pode ser modificada, sugerindo que, com intervenções adequadas, a inclusão em instituições comuns pode ser possível no futuro.

A respeito da relevância sobre a escolha das palavras na construção do texto/disco, podemos citar um trecho de Michel Foucault, ao abordar os mecanismos de controle em um discurso:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2006, p. 8 e 9)

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a escolha de terminologias e frases utilizadas para designar estudantes dos CEEs nesse documento, verificamos não apenas as realidades descritas nessas escolas, mas também é possível refletir

³⁰ A respeito do currículo exclusivamente especial, trataremos no capítulo 4 desta pesquisa.

³¹ A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM- 5), o termo “transtorno global do desenvolvimento - TGD” não foi mais utilizado e todas as síndromes anteriores citadas como subgrupos do TGD passaram a abranger os critérios para o TEA.

que algumas expressões são usadas para justificar práticas educacionais específicas, com currículos diferenciados e ambientes de aprendizagem especializados, além de estabelecer critérios sobre quem deve ser estar em determinados contextos educacionais. Desse modo, de acordo com esse documento, nas turmas dos CEEs substitutivas ao ensino comum, o público-alvo são estudantes com deficiência e graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos e que não possuem indicação imediata para turmas inclusivas e não possuem indicação para classe especial em escola comum.

Ainda sobre o perfil de estudantes dos CEEs, o documento Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) diz que:

[...] os CEEs atendem ao estudante com deficiência em situações que a magnitude de suas limitações físicas, intelectuais e sensoriais resulte em dificuldades significativas nas habilidades adaptativas. Como habilidades adaptativas, encontram-se as habilidades psicomotoras, de autocuidado e de segurança, de compreensão das expectativas e comportamentos sociais, julgamento e comunicação. Esse atendimento pode ocorrer de forma apenas transitória, quando o estudante encontrar-se em condições de ter essas habilidades desenvolvidas e, portanto, em condições de melhorar seu relacionamento na instituição educacional e na comunidade. Dessa forma, observa-se que as condições adaptativas do estudante, sejam as de natureza pedagógica, psicológica, emocional ou comportamental, constituem elementos indicadores dos recursos e das metodologias adequados à especificidade de sua condição que poderão ser adotados com medidas inclusivas de atendimento escolar. (Distrito Federal, 2010, p. 100 e 101)

Com base em minha experiência como professora em um CEE, pude perceber que muitos estudantes, conforme nomeados nos documentos da SEEDF, com deficiência e graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos, chegam a essas unidades de ensino sem terem adquirido a habilidade de sentar a partir de um comando, correm a esmo, ficam girando em torno de seu próprio eixo, outros não adquiriram a habilidade de se concentrar, mesmo que por pouco tempo (1 minuto), ou ainda sem a habilidade de se alimentar sozinho, mesmo sem uma limitação física. Há também estudantes que, ao se relacionarem socialmente com outras pessoas, não preservam a sua própria integridade, nem a integridade do outro.

Nessas unidades de ensino, observei ainda que há muitos estudantes que possuem deficiências associadas, que necessitam de apoio postural em suas cadeiras de roda, não possuem controle de seus esfíncteres (necessitando,

portanto, de apoio para sua higiene pessoal), alguns com dificuldade de deglutição, alguns utilizam sonda gástrica para se alimentar, muitos estudantes se comunicam por meio sons/balbucios ou falam com dificuldade e outros se comunicam apenas com o olhar.

Além disso, observei também que nessas escolas há muitos estudantes adultos, incluindo estudantes com mais de 50 (cinquenta) anos. Alguns deles já percorreram em algum momento o ensino regular e depois foram encaminhados para os CEEs. Ressalta-se que os CEEs são unidades de ensino designadas ainda a atender os estudantes com terminalidade específica, com atividades voltadas para a autonomia, comunicação, habilidades sociais e acadêmicas. Conforme a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010), “São pontos prioritários de consideração para o atendimento especializado: [...] terminalidade específica no Ensino Fundamental e consequente indicação para programas ofertados pelos CEEs.” (Distrito Federal, 2010, p. 100)

Nesse contexto, é importante destacar que, de acordo com as normativas da SEEDF, somente são matriculados nas turmas de Atendimento Pedagógico Especializado (APE) dos CEEs estudantes a partir de 4 anos de idade e após criterioso Estudo de Caso³² do sujeito, das suas necessidades e potencialidades.

Como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, os professores, gestores e equipe pedagógica são envolvidos nesse processo para estudar o caso do estudante e encaminhá-lo para um atendimento educacional que entendem como o melhor para suas necessidades. Caso a indicação desses profissionais seja o atendimento no CEE, este estudo de caso deverá passar pela equipe técnico-pedagógica da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), na Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN) que, munida de toda a documentação do estudo de caso do estudante, deliberará sobre a sua ida ou não para o CEE, pois esse é um caso entendido como contrafluxo da inclusão³³ na SEEDF. Ou seja, para que o

³² O procedimento “Estudo de caso” foi esclarecido no item 2.2.2 desta pesquisa.

³³ No contexto da SEEDF, o termo “contrafluxo da inclusão” é utilizado para se referir aos casos de encaminhamento do estudante para turmas consideradas mais distantes da inclusão educacional do que a que ele frequenta. Por exemplo, considera-se contrafluxo quando é solicitado pela equipe pedagógica, em estudo de caso, que o estudante que está em uma turma comum inclusiva seja encaminhado para uma classe especial em escola comum/regular, ou ainda quando um estudante de uma classe especial em escola comum/regular seja encaminhado para o atendimento substitutivo no Centro de Ensino Especial. Nesses casos, uma equipe técnico pedagógica da

estudante seja encaminhado para o CEE, o estudo de caso do estudante passará por 3 (três) fases de profissionais que deliberam sobre essa situação: a primeira fase ocorre na escola do estudante, com os profissionais que o atendem; a segunda fase acontece na Coordenação Regional de Ensino com os profissionais que acompanham a escola do estudante; e a terceira fase ocorre com a equipe técnico-pedagógica da DEIN, professores lotados nessa diretoria, que podem se colocar a favor ou vetar o encaminhamento sugerido³⁴.

Como a inclusão do estudante com deficiência em escola regular/comum é priorizada, segundo a SEEDF, se a equipe responsável pelo estudo de caso do estudante entender que ele pode ser atendido de forma adequada em uma escola comum/regular, a prioridade será o encaminhamento dele para turmas inclusivas nas escolas comuns, ou ainda em uma Classe Especial em uma escola comum. Reitera-se ainda que, de acordo com as normativas da SEEDF, o estudo de caso do estudante com deficiência deve ser feito anualmente.

Vale esclarecer ainda que a matrícula do estudante no CEE não é uma oferta chamada popularmente de “oferta de balcão da secretaria da escola”, ou seja, as vagas para as turmas de Atendimento Pedagógico Especializado do CEE não estão disponíveis na secretaria da escola como uma opção de matrícula a qualquer estudante com deficiência. De acordo com a Estratégia de Matrícula da SEEDF 2024,

O estudante, público-alvo da Educação Especial, oriundo de outro Estado, da Rede Particular de ensino ou do lar, será encaminhado para o atendimento de suas Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), por meio da triagem realizada pela CRE/Unieb/Equipe de Apoio Intermediária da Unieb/professores itinerantes³⁵, quando necessário, para a modalidade que essa equipe julgar adequada. Deverá obrigatoriamente passar por estudo de caso na unidade escolar em que for matriculado, com vistas à eventual adequação do atendimento. **Nos**

DEIN deverá analisar o Estudo de Caso, revisar todos os documentos e acatar ou vetar o encaminhamento sugerido para o estudante.

³⁴ Quando o encaminhamento do estudo de caso indica classe especial ou Atendimento Pedagógico Especializado no Centro de Ensino Especial, é necessário que o responsável pelo estudante dê ciência no formulário de estudo de caso, ainda na fase do estudo de caso na escola do estudante. E após todo o trâmite do estudo de caso, o responsável pelo estudante é informado sobre se o encaminhamento inicial foi aceito ou vetado.

³⁵ Na SEEDF, as siglas e termos mencionados indicam o seguinte: CRE (Coordenação Regional de Ensino), responsável pela gestão educacional em regiões administrativas do Distrito Federal, supervisionando e dando suporte às unidades escolares locais; Unieb (Unidade Regional de Educação Básica), um setor dentro da CRE, que coordena a educação básica; Equipe de Apoio Intermediária da Unieb, refere-se a um grupo de profissionais que atuam na Unieb; Professores Itinerantes são professores especializados que se deslocam a diferentes unidades escolares para oferecer Atendimento Educacional Especializado.

casos de indicação para Classe Especial, Centro de Ensino Especial e EJA Interventiva, o estudo de caso deverá ser enviado para análise da Comissão Permanente de Estudo de Caso, em período próprio, conforme orientações e critérios estabelecidos em documento normativo específico a ser divulgado pela Subin e Suplav. (Distrito Federal, 2024, p.61, grifo nosso)

Evidencia-se assim que a matrícula de estudantes com deficiência nos CEEs não é um processo automático e que não é possível apenas que os responsáveis escolham matricular o estudante com deficiência nessas escolas e assim o façam. Em vez disso, o ingresso nos CEEs requer uma deliberação através de triagem e estudo de caso, conduzidos por equipes especializadas da SEEDF. Então, a análise e a decisão sobre a oferta educacional nos CEEs é realizada com base em critérios estabelecidos pela SEEDF.

A seguir, será apresentado os diferentes tipos de atendimento dos Centros de Ensino Especial.

2.3.2 OS TIPOS DE ATENDIMENTO DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

De acordo com a Estratégia de Matrícula 2024 da SEEDF, nos Centros de Ensino Especial, os estudantes são matriculados nos tipos de atendimento elencados a seguir:

1. Atendimento Pedagógico Especializado (APE) - o atendimento dividido em etapas, conforme o ciclo de desenvolvimento biopsicossocioemocional do estudante, organizado a partir de abordagens curriculares específicas e diferenciadas, observadas suas características e necessidades:
 - Etapa 1 – Estudantes a partir de 4 anos até 8 anos de idade;
 - Etapa 2 – Estudantes a partir de 8 anos até 14 anos de idade;
 - Etapa 3 – Estudantes a partir de 14 anos de idade.
2. Oficina Pedagógica - atendimento especializado voltado aos estudantes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento, a partir de 14 anos, matriculados nos Centros de Ensino Especial, classes especiais e classes comuns do ensino regular. Apresenta como objetivo estimular a capacidade produtiva e o desenvolvimento de competências e a aquisição de condutas sociais básicas dos estudantes voltadas para o trabalho autônomo ou protegido.
3. Atendimento Interdisciplinar/Complementar - atende a estudantes regularmente matriculados no CEE e em outras unidades escolares e desenvolve ações pedagógicas interdisciplinares vinculadas às áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica, como Arte, nas suas diferentes formas de expressão, temas transversais, informática, bem como áreas de conhecimento propostas no currículo funcional. (Distrito Federal, 2024, p.58 e 59)

Com o intuito de facilitar a compreensão sobre os tipos de atendimento dos CEEs, apresentamos a seguir a Figura 3, que traz os tipos de atendimento e a modulação dessas turmas, de acordo com a Estratégia de Matrícula 2024:

Figura 3 - Modulação de turmas nos Centros de Ensino Especial

CENTRO DE ENSINO ESPECIAL (CEE): UE de AEE aos estudantes com deficiências e TEA

| TIPOS DE ATENDIMENTO | PÚBLICO-ALVO | ETAPA | TIPO DE TURMA | ATENDIMENTO 5 DIAS DA SEMANA DURANTE 5h Nº DE ESTUDANTE | ATENDIMENTOS EM DIAS ALTERNADOS DURANTE 5h (2 ou 3 vezes p/semana) Nº DE ESTUDANTES | ATENDIMENTOS EM DIAS E HORÁRIOS ALTERNADOS (2 ou 3 vezes p/semana) grade horária de 50 min. Nº DE ESTUDANTES |
|---|---|---------|---|---|---|--|
| Atendimento Pedagógico Especializado (APE) | DI | Etapa 1 | Turma de crianças de 4 e 5 anos | 4 a 6 | Não há atendimento | Não há atendimento |
| | DMU | | | 2 a 3 | 4 a 6 | 8 a 15 |
| | TEA | | | 2 | Não há atendimento | Não há atendimento |
| | DI | Etapa 2 | Turma com estudantes de 6 a 10 anos | 6 a 10 | Não há atendimento | Não há atendimento |
| | DMU | | | 2 a 3 | 4 a 6 | 8 a 15 |
| | TEA | | | 2 | Não há atendimento | Não há atendimento |
| | DI | Etapa 3 | Turma com estudantes de 11 a 14 anos | 6 a 10 | 10 a 15 | Não há atendimento |
| | DMU | | | 2 a 3 | 4 a 6 | 8 a 15 |
| | TEA | | | 2 | 4 | 6 a 15 |
| | MISTA DI/DMU | | | 3 a 5 | 6 a 8 | |
| | DI | Etapa 4 | Turma com estudantes acima de 15 anos | 6 a 10 | 10 a 15 | Não há atendimento |
| | DMU | | | 2 a 3 | 4 a 6 | 8 a 15 |
| | TEA | | | 2 | 4 | 6 a 15 |
| | MISTA DI/DMU/TEA | | | 4 a 6 | 8 a 10 | 8 a 15 |
| | MISTA DI/DMU | | | 4 a 6 | 8 a 10 | 8 a 15 |
| Oficinas Pedagógicas | Estudantes maiores de 14 anos de idade com DI, DMU ou TEA, não atendidos nas etapas, com indicação para participarem do atendimento | - | Turma de Oficina | 9 a 16 | 14 a 28 | - |
| Atendimentos Interdisciplinar/ Complementar | Estudantes com deficiência e TEA matriculados no CEE e Estudantes com deficiência e TEA matriculados em Escola de Ensino Regular | - | Turma de Atendimento Interdisciplinar/ Complementar | Deverão ser ofertados 15 atendimentos interdisciplinares distribuídos em 3 a 5 áreas, de 50 minutos por atendimento para cada estudante atendido em bloco | Deverão ser ofertados 6 atendimentos interdisciplinares (2 dias) e 9 atendimentos (3 dias) para o estudante atendido em bloco | O quantitativo de atendimento será definido após avaliação da Equipe Pedagógica da UE |
| | | | | Deverão ser ofertados 6 atendimentos interdisciplinares (2 dias) e 9 atendimentos (3 dias) para o estudante atendido em bloco. Deverão ser ofertados 15 atendimentos interdisciplinares distribuídos em 3 a 5 áreas, de 50 minutos por atendimento para cada estudante atendido em bloco. | | |

Obs.: O professor de Educação Física deverá atender tanto no solo quanto no meio líquido, quando for o caso, de acordo com o PPP da unidade escolar.

Fonte: Estratégia de Matrícula 2024, p. 78

Diante da figura 3, é possível verificar que, nos CEEs, os estudantes são matriculados, em turma de Atendimento Pedagógico Especializado - APE (atendimento com professor de Atividades³⁶), de acordo com o tipo de deficiência (DI, DMU e TEA) e de acordo com a sua faixa etária (etapas 1, 2, 3 e 4). Para estudantes maiores de 14 anos há a possibilidade de serem atendidos nas turmas denominadas “Oficinas Pedagógicas”. Além disso, para os estudantes dos CEEs e para os estudantes com deficiência e/ou TEA matriculados em escolas regulares/comuns, são realizados ainda atendimentos denominados de “Atendimento interdisciplinar/complementar”, nas áreas de Arte, Música, Educação Física, Ciências Naturais e Informática.

Na SEEDF, o atendimento nomeado como Atendimento Pedagógico Especializado (APE) refere-se ao atendimento oferecido nos CEEs ao estudante com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos de maneira substitutiva à educação em turmas de escolas comuns/regulares. Ressalta, assim, que no âmbito da SEEDF o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) do CEE é diferente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontece nas salas de recurso e é ofertado aos estudantes que estão matriculados em turmas inclusivas na SEEDF.

De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010),

Em casos singulares, em que o estudante com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais ou múltiplos, necessite de uma atenção diferente daquela que a instituição educacional comum pode oferecer no momento, o atendimento no CEE será substitutivo. A fim de assegurar a esse estudante o direito à Educação Básica, será desenvolvido, extraordinariamente, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento no CEE, com as adequações necessárias a cada estudante, **visando à sua inclusão ou à reinserção na instituição educacional comum**. (Distrito Federal, 2010, p. 106 e 107, grifo nosso)

Diante desse documento, percebe-se que, para a SEEDF, em alguns casos, a inclusão imediata em uma unidade escolar comum pode não ser a melhor opção para os estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos, devido à complexidade das

³⁶ Na SEEDF, o professor de Atividades refere-se ao licenciado em Pedagogia ou em Normal Superior, ou seja, o professor com habilitação em Magistério para séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou para educação infantil. Para atuar em turmas de atendimento especializado, esse profissional precisa passar por um processo de concessão de aptidão na SEEDF, que visa atestar sua formação específica e/ou os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuação com essas turmas.

necessidades educacionais desses estudantes. Então, o APE nos CEEs surge como uma alternativa educacional temporária e substitutiva à educação em escolas comuns.

É importante ressaltar que esse documento indica que o objetivo é a inclusão ou reinserção do estudante na escola regular, indicando que o CEE não deve ser visto como um local permanente. Diante desse contexto, vale levantar algumas reflexões sobre a proposta de inserir os estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos nos CEEs, com o objetivo de prepará-los para o ensino comum.

Inicialmente, ao indicar que os sujeitos precisam adquirir certas habilidades para estarem aptos a frequentar a escola comum, sugere-se que há um padrão de aptidão escolar que todos devem atingir. Tal situação pode reforçar a ideia de que as diferenças ou as necessidades específicas dos estudantes são vistas como deficiências a serem corrigidas.

Diante disso, vale refletir sobre a noção de normalização de Michel Foucault. Para ele, as instituições, como a escola, operam por meio de mecanismos que visam a criação de indivíduos que possuem comportamentos “normais”, que se adequem a um padrão socialmente aceito.

De acordo com Kuchenbecker (2011),

[...] os processos de normalização na educação não ficaram no passado. As práticas educacionais normalizadoras talvez não sejam exatamente iguais, mas se assemelham àquelas praticadas em tempos remotos, ou seja, o ensino, a disciplina e a normalização dos sujeitos, de algum modo andaram e andam concomitantemente, perpassando os séculos até os dias atuais. (p. 50)

Assim, é possível relacionar os processos pedagógicos que ocorrem nos CEEs à ideia de normalização de Foucault, pois essas instituições apresentam-se como uma proposta temporária de ensino, o qual entende-se que visa moldar os estudantes para que eles possam se encaixar no ensino comum e na sociedade em geral.

Conforme a Orientação Pedagógica de Ensino Especial da SEEDF (2010),

Indica-se a transferência do estudante do CEE para instituições educacionais comuns da rede regular de ensino quando suas condições pedagógicas evidenciarem não mais haver a necessidade de currículo funcional, podendo, portanto, beneficiar-se do desenvolvimento de currículo adaptado em ambiente inclusivo. (Distrito Federal, 2010, p. 102)

Nesse cenário, é pertinente abordar ainda que, nas turmas de APE do CEE, de acordo com a Orientação Pedagógica de Ensino Especial da SEEDF:

Será desenvolvida uma proposta pedagógica com base em um currículo funcional que estimule o seu potencial para aquisição de habilidades cognitivas, psicomotoras, de linguagem e de atividades de vida autônoma e social, promovendo a sua adaptação social, independência e melhoria da qualidade de vida. O currículo funcional será desenvolvido de maneira contextualizada, tendo por base as habilidades adaptativas, subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (Distrito Federal, 2010, p.106)

Assim sendo, ao utilizar o currículo funcional e ao focar na estimulação de habilidades cognitivas, psicomotoras, de linguagem e atividades de vida autônoma e social do estudante com deficiência, a abordagem pedagógica designada para os CEEs, constituem em estratégias de normalização dos sujeitos com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos, pois são ações pedagógicas que buscam aproximar esses sujeitos daqueles com deficiência que estão em classes especiais nas escolas comuns ou daqueles que estão incluídos nas salas de aulas regulares. São colocados em funcionamento mecanismos de controle desses sujeitos para que os mesmos possam circular disciplinados, normalizados no ambiente escolar comum e assim interagirem e aprenderem com os demais estudantes sem deficiência.

No capítulo IV desta pesquisa, a proposta pedagógica dos CEEs será abordada com mais detalhes. A seguir, abordaremos sobre o perfil do professor dos CEEs.

2.3.3 O PROFESSOR DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

Para atender os estudantes em um CEE, os professores de Atividades e os professores de área específica (habilitação em Educação Física, Ciências, Artes e Música) devem ter cadastrado no sistema de recursos humanos da SEEDF o seu atestado de “aptidão” para atuação no CEE. Para isso, o professor precisa passar por um processo na SEEDF, designado de “Concessão de Aptidão”, que atesta o seu conhecimento para atuar no CEE.

De acordo com o Caderno de orientações para concessão de Aptidão 2023, da SEEDF,

A aptidão é o atestado concedido ao servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, nos termos dos normativos vigentes, após análise e aprovação quanto à formação exigida e/ou quanto aos

conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuação. (Distrito Federal, 2023, p. 04)

Assim, de acordo com os critérios estabelecidos pela SEEDF, expostos no “Caderno de orientações para concessão de Aptidão 2023”, para atuar nos CEEs, o professor deve passar por uma análise documental comprovando formação acadêmica (certificados dos cursos exigidos) na área específica pretendida (DI, DMU e/ou TEA). Além disso, o professor que solicita a declaração de aptidão também passará por entrevista oral, com duração de 30 minutos, com uma banca examinadora composta por 03 (três) professores efetivos com conhecimento da área. Se o professor for considerado “Apto” diante dos critérios estabelecidos no Caderno de orientações para concessão de aptidão (2023), essa aptidão será lançada no sistema de recursos humanos da SEEDF e o professor poderá lecionar nas turmas dos CEEs.

Ainda, de acordo com o Caderno de Orientações para concessão de Aptidão (2023), esse processo de aptidão tem como principal objetivo “[...] a oferta de atendimento qualificado aos nossos estudantes, em busca da garantia de seus direitos por uma educação de excelência.” (Distrito Federal, 2023, p. 04).

Diante disso, percebe-se que, na perspectiva dos documentos normativos da SEEDF, a formação continuada é crucial para professores que trabalham com estudantes com deficiência, em específico em um contexto educacional como o CEE.

A seguir, serão apresentadas as características físicas de um CEE, abordando aspectos positivos e negativos relacionados à acessibilidade nessas instituições de ensino.

2.3.4 A ESTRUTURA FÍSICA DE UM CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

Em relação à estrutura física dos CEEs, de maneira exemplificativa e baseada em minha experiência profissional, descrevo uma visão geral dos elementos típicos encontrados na estrutura física de um CEE. Vale destacar que essas unidades de ensino não apresentam um espaço perfeito, apresentando tanto aspectos positivos quanto negativos que merecem reflexão.

Por um lado, os CEEs frequentemente oferecem ambientes adaptados para acessibilidade, conforme os descritos, a seguir:

- Rampas com inclinações adequadas, portas com tamanho adequado para passar cadeira de rodas e para facilitar a mobilidade de pessoas com dificuldades de locomoção.
- Salas de aula com pranchas de apoio, andadores, tatames e/ou colchões, principalmente para atender os estudantes com múltiplas deficiências que precisam deitar para “descansar a coluna” e/ou mudar de posição.
- Mesa escolar com design ergonômico para cadeirantes.
- Banheiros com espaço para manobras de cadeirantes, barras de apoio, pias e vasos sanitários ajustados em altura para cadeira de rodas.
- Vestiários/trocadores de fraldas com tamanho adulto, equipados com suportes para facilitar que os monitores escolares possam realizar a troca de fraldas/roupas, bem como banheiros com chuveiro para banho, caso o estudante necessite após a troca de fralda.
- Equipamento de recreação inclusivo, como balanço para cadeirantes.
- Ludoteca com espaço para locomover a cadeira de rodas, colchonete no chão com auxílio de suporte acolchoado para acomodar a coluna de pessoas com deficiência física que necessitem desse apoio.
- Auditório escolar com entrada e saída acessível, com portas largas e rampa de acesso, piso antiderrapante e locais específicos para pessoas que utilizam cadeira de rodas, com boa visibilidade.
- Hortas suspensas/elevadas projetadas para que pessoas que utilizam cadeiras de rodas possam participar do cultivo e cuidado das plantas.

Percebemos com isso que o CEE utilizado como exemplo nessa pesquisa, por ser uma escola projetada para pessoas com deficiência, apresenta vários recursos de acessibilidade física, como, por exemplo, a infraestrutura adequada para acomodar as necessidades dos estudantes que não têm controle dos esfíncteres e precisam de assistência para trocas ou higiene pessoal, além de pranchas de apoio, tatames em sala e do espaço de horta adaptado.

Contudo, embora sejam percebidos diversos recursos de infraestrutura voltados para a acessibilidade e locomoção de pessoas com deficiência nessa escola, ainda há alguns aspectos que carecem de adaptação adequada, e que

aqui são percebidos como pontos negativos quanto à acessibilidade na escola, conforme são descritos a seguir.

No auditório da escola, por exemplo, faltam assentos adaptados, com apoio para pessoas com mobilidade reduzida ou que estão com excesso de peso corporal. Além disso, faltam também bancos mais resistentes, é crucial considerar isso, especialmente para os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que manifestam estereotipias, como o balançar, como uma forma de autorregulação e conforto. Os sujeitos que apresentam esse comportamento de se balançar como um pêndulo, possivelmente também farão isso no auditório, então é necessário pensar em sua segurança e conforto. As cadeiras convencionais que existem no auditório não parecem adequadas para suportar esse comportamento de forma segura e duradoura.

Ainda a respeito de aspectos físicos que poderiam ser melhorados, vale destacar que nessa escola, na área externa das salas de aula, há canaletas com grelhas de concreto que se encaixam de forma a permitir a passagem da água da chuva, mas o design das aberturas dessas grelhas de concreto (espaço aberto entre uma fenda e outra) pode apresentar um problema significativo para a acessibilidade. As rodas das cadeiras de rodas frequentemente caem nas fendas das grelhas, causando dificuldades na locomoção e aumentando o risco de acidentes. Esse tipo de obstáculo compromete a mobilidade e a segurança de pessoas com deficiência, evidenciando a necessidade de soluções alternativas ou melhorias no design para garantir que todos os espaços sejam verdadeiramente acessíveis.

Diante das reflexões acerca do espaço físico de um CEE, percebemos uma relação desse espaço com a disciplina e o controle social analisados por Foucault (1987). Para o autor, a organização do espaço, especialmente no contexto de instituições como escolas, prisões ou hospitais, não é neutra, pois ela serve para vigiar, controlar e disciplinar os sujeitos.

De acordo com Foucault (1987),

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; **garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos**. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de

edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que **transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas**. (Foucault, 1987, p. 174, grifo nosso)

Diante disso, refletimos que no caso dos CEEs, a presença de um ambiente organizado, com acessibilidade, com um lugar para promover a higienização das pessoas sem controle do esfíncter e a presença de profissionais constantemente supervisionando as atividades dos estudantes refletem um sistema de manutenção da vigilância e da ordem. Assim, a adaptação dos estudantes ao espaço estabelecido pode reforçar um sistema de controle da ordem social, mais do que promover uma inclusão do sujeito naquele espaço.

Ainda sobre os espaços físicos de uma escola, cabe-nos considerar que embora muitas unidades de ensino comum tenham progredido em relação à acessibilidade e mobilidade, há ainda grandes desafios a serem enfrentados. Vale refletirmos que a garantia da acessibilidade é uma obrigação legal e, mais do que isso, é uma expressão de justiça e inclusão social.

Desse modo, considerando a relevância do tema, ressaltamos que a acessibilidade adequada deveria estar presente em todas as escolas, uma vez que a inclusão escolar é mencionada como prioridade nos documentos federais e distritais e a infraestrutura adequada ajuda na promoção de um ambiente inclusivo.

A seguir, veremos de que forma os CEEs se relacionam com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

2.3.5 O CENTRO DE ENSINO ESPECIAL E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (2008) é um marco para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro. E já em sua apresentação, esse documento anuncia que: “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do **direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.**” (PNEEPI, 2008, sem página, grifo nosso)

Essa declaração aponta para a importância de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, tenham acesso à educação em ambientes que respeitem a diferença. Como estabelecido na PNEEPI,

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, **a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada**, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. [...]

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (PNEEPI, 2008, sem página, grifo nosso)

Assim, entende-se que, para a PNEEPI (2008), as escolas especializadas (como os CEEs) teriam uma função complementar no sistema educacional inclusivo e não uma educação substitutiva ao ensino comum.

“[...] o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e **deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado** que realize esse serviço educacional.” (PNEEPI, 2008, sem página, grifo nosso)

É curioso observar que esse pensamento também foi direcionado na Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010):

[...] a atuação dos CEEs, na perspectiva de educação inclusiva, **exige mudanças pedagógicas voltadas a dar suporte à sua função nesse novo contexto**. A proposta é que os Centros transformem-se em um espaço de referência em Educação Especial, tanto no que tange ao atendimento educacional aos estudantes, até então não incluídos, quanto ao atendimento complementar para estudantes com deficiência já matriculados em instituições educacionais comuns. [...] cada CEE consiste numa unidade pública de ensino que presta atendimento local e itinerante, **funcionando como espaço de conhecimentos especializados e, por isso mesmo, prestando atendimento ao corpo docente e discente da Educação Especial e apoiando a comunidade escolar de sua região**. (Distrito Federal, 2010, p. 96 e 97, grifo nosso)

Assim, na perspectiva das diretrizes educacionais do DF, os Centros de Ensino Especial (CEEs) se consolidariam como espaços de referência em Educação Especial e sua atuação deveria ir além do atendimento direto aos alunos com deficiência, oferecendo também suporte técnico e pedagógico aos professores do ensino comum/regular.

Em continuidade, quando a PNEEPI (2008) se refere ao professor da Educação Especial, ela cita que esse profissional poderá atuar nos centros de atendimento educacional especializado:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, **nos centros de atendimento educacional especializado**, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (PNEEPI, 2008, sem página, grifo nosso)

Nessa perspectiva, entendemos que, para a PNEEPI (2008), os CEES do DF seriam vistos como centros de atendimento educacional especializado, tendo o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, não substituindo a escolarização regular. No entanto, atualmente, o CEE do DF oferece o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) e as Oficinas Pedagógicas de modo substitutivo ao ensino comum. Diante disso, nos deparamos com uma questão que não é o problema desta pesquisa, mas que vale a pena ser levantada e discutida aqui, mesmo que não seja aprofundada adequadamente: Por que o CEE do DF ainda oferta o atendimento de modo substitutivo ao ensino comum?

Para refletirmos sobre isso, é relevante destacar que a inclusão de pessoas com deficiência em ambientes escolares comuns é um desafio, especialmente quando consideramos estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos que requerem atendimentos e cuidados especializados, segundo a SEEDF.

De acordo com a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010),

Visando ao respeito às reais condições e necessidades do grupo discente desta Secretaria de Estado de Educação, não há a orientação de extinção de suas estruturas especializadas. Assim, os Centros de Ensino Especial, que foram criados como provisão de recursos no processo de integração e que fazem parte da história do atendimento aos seus estudantes, são ainda necessários devido às especificidades do grupo de estudantes atendidos por ele. (Distrito Federal, 2010, p.35)

Nesse contexto, a reflexão sobre se as escolas comuns estão preparadas para atender essas pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos (público-alvo do CEE) é crucial e nos leva a examinar diversas questões estruturais e culturais.

Inicialmente, é necessário reconhecer que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares é um direito, promovido por legislações e políticas educacionais inclusivas. No entanto, a realidade frequentemente não corresponde aos ideais legais. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada para atender estudantes com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos, com espaços para troca de fraldas e banhos, ou mesmo espaço adequado e profissionais capacitados para oferecer apoio especializado aos estudantes com comportamento disruptivo e/ou comportamento heterolesivo³⁷, por exemplo.

Assim, vale refletirmos que, para atender esse público de pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais e/ou múltiplos, as escolas comuns necessitam de grandes investimentos financeiros, tanto em infraestrutura, quanto em mão de obra qualificada para trabalhar com os estudantes que atualmente são o público do CEE. Diante disso, continuamos nossa indagação: Será que os CEEs, por terem profissionais especializados, monitores escolares, apoios e estrutura física que atendem as necessidades desse perfil de estudante ainda existem por causa da insuficiência de recursos financeiros para a acessibilidade necessária nas escolas comuns?

³⁷ Comportamento disruptivo é um termo frequentemente usado para se referir a ações como gritar, xingar, que podem ser manifestações de dificuldade na regulação emocional, frustração, sobrecarga sensorial ou de comunicação. Esse termo consta no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5), onde o comportamento disruptivo é mencionado principalmente na seção sobre Transtornos Disruptivos, do Controle de Impulsos e da Conduta. Em relação a pessoas com TEA, ao tratar sobre as características associadas que apoiam o diagnóstico, o referido Manual da American Psychiatric Association (2014) afirma que: “Pode ocorrer autolesão (p. ex., bater a cabeça, morder o punho), e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual.” (p.55)

Comportamento heterolesivo é um termo utilizado para descrever comportamentos em que uma pessoa manifesta agressividade direcionada a outras pessoas ou objetos externos, envolvendo ações como bater, morder, chutar, ou ferir outra pessoa, bem como destruir propriedades ou objetos no ambiente. Esse termo é frequentemente empregado em contextos clínicos e psicológicos, especialmente em avaliações e intervenções relacionadas a transtornos do desenvolvimento, como por exemplo o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto da escola especializada (CEE) e a escola comum, retomamos alguns pensamentos de Michel Foucault sobre os “anormais” e as reflexões de Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes sobre inclusão, exclusão e in/exclusão e nos questionamos: Seria o CEE um espaço inclusivo porque respeita as diferenças da pessoa com deficiência? Ou seria somente um espaço exclusivo, porque os estudantes com deficiência não interagem com estudantes sem deficiência? Ou ainda, seria mais um espaço de in/exclusão?

Nos CEEs, os *anormais*, as pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos, possivelmente são atendidos com uma metodologia e uma infraestrutura pensada para as suas necessidades, o que tornaria possível pensar em uma inclusão pedagógica/metodológica. Contudo, essas escolas não favorecem a inclusão social com pessoas sem deficiência, o que demonstra uma exclusão social. Então, entendemos que nos CEEs teríamos também um tipo de “in/exclusão”, ou seja, uma inclusão pedagógica, mas uma exclusão social.

Já, nas escolas comuns, teoricamente, ocorre a interação entre pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência (então há uma inclusão social), contudo o cenário escolar atual demonstra que há dificuldades, desafios e até mesmo barreiras atitudinais em atender as necessidades educacionais específicas desses estudantes, então teríamos uma exclusão pedagógica/metodológica. Assim, também haveria uma “in/exclusão” de estudantes com deficiência na escola regular.

Em “Os anormais” (2002), Foucault argumenta sobre as diferentes nuances da anormalidade e indica que existem instituições sociais que servem para estabelecer normas e definir quem se enquadra nelas. No contexto de uma escola regular, as práticas pedagógicas e os recursos são desenhados com base em um modelo de aluno sem deficiência, o que pode levar à exclusão daqueles que não se encaixam nesse modelo.

Como já vimos anteriormente nesta pesquisa, Veiga-Neto e Lopes (2007), ao discutirem inclusão, exclusão e in/exclusão, ressaltam que a inclusão educacional vai além da mera presença física do estudante com deficiência nas salas de aulas comuns.

A inclusão educacional implica uma reconfiguração do ambiente e das práticas para que todos, independentemente de suas características, possam participar e se sentir parte daquele ambiente. Nesse sentido, vale refletir que adaptações feitas para incluir estudantes com deficiência em escolas comuns são frequentemente soluções paliativas, que não abordam um design educacional que conte com a diversidade humana.

Por outro lado, colocar pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos em um ambiente que atende suas necessidades pedagógicas/metodológicas, com uma estrutura física e apoio pedagógico que foi planejado desde o início para eles, mas que não promove a inclusão social com pessoas sem deficiência, também não parece ser uma solução adequada para uma sociedade inclusiva e que busca o respeito de todo o tipo de ser, de aprender e viver. Em ambos os tipos de oferta educacional (CEE ou escola comum), reconhecemos processos de normalização dos sujeitos com deficiência e espaços e práticas de “in/exclusão”.

Nesse contexto, vale refletir que a Educação Especial no CEE gerencia o risco da exclusão social e da alta evasão escolar das pessoas com deficiência com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos. Para os estudantes com terminalidade específica, por exemplo, na ausência de políticas públicas que garantam um suporte contínuo e estruturado para pessoas com deficiência com graves comprometimentos, os CEEs oferecem uma alternativa para atender essa população, uma proposta de educação ao longo da vida, servindo, assim, como estratégia para minimizar o risco de exclusão social desses sujeitos.

No entanto, é necessário um olhar crítico sobre o modelo educacional oferecido, pois, diante do que está estabelecido na PNEEPI (2008), a Educação Especial deve se articular com a perspectiva inclusiva. Ou seja, a Educação Especial deve garantir que os estudantes tenham acesso ao currículo, às interações sociais e às oportunidades de aprendizagem em contextos diversos, respeitando as diferenças dos sujeitos com deficiência.

De acordo com Lopes e Fabris (2013):

É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e para cambiar posições. [...] nos parece sempre mais cuidadoso olhar para as

diferentes e múltiplas posições desses sujeitos do que assumir a possibilidade de um total processo de inclusão ou de exclusão. [...] **ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão.**" (Lopes e Fabris, 2013, p. 75, grifo nosso)

Nesse contexto, é relevante destacar que para que as escolas comuns recebam os estudantes com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos há muita necessidade de investimentos financeiros em infraestrutura, em profissionais qualificados e em uma cultura escolar que busque amenizar/diminuir práticas de in/exclusão.

Diante do exposto, daremos seguimento ao capítulo que trata do currículo escolar, buscando compreender as concepções de currículo escolar, adequação curricular e Currículo Funcional no contexto da Educação Especial no DF.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO ESCOLAR: DA TEORIA ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS

[...] A Tartaruga falsa continuou.
“Tivemos a melhor das educação... na verdade, íamos à escola todos os dias...”

“Eu também já frequentei uma escola diária”, disse Alice. [...] “estudávamos francês e música.”

“E lavagem?”, disse a Tartaruga Falsa.
“Claro que não!”, disse Alice indignada.

“Ah! Então a sua escola não era realmente boa”, disse a Tartaruga Falsa num tom de grande alívio. “Na nossa, eles tinham, no final do boletim, ‘francês, música e lavagem – extra’.” [...]

“E qual era o curso regular?”, perguntou Alice.

“Lerdear e Esquivar, para início de conversa”, respondeu a Tartaruga Falsa, “e depois os diferentes ramos da Aritmética – Ambição, Distração, Amiudação e Derrisão.”

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2010, p.85)

A conversa entre a Tartaruga Falsa e Alice em “Alice no País das Maravilhas” (2010) oferece uma lente interessante para refletirmos sobre o currículo escolar e sua relação com o aprendizado. Qual a relevância do currículo escolar? O que é importante aprender? Que conteúdos são relevantes ou irrelevantes em um currículo? O que é ensinado/aprendido na escola que terá aplicação prática ou valor educacional tangível/palpável?

Diante de outras falas que seguem no texto de “Alice no País das Maravilhas” (2010), é possível refletir ainda que há uma diversidade de conhecimentos e experiências dos personagens do texto e que cada um deles pode oferecer diversas perspectivas para o seu mundo.

Partindo dessas reflexões, seguimos então a discorrer sobre o currículo escolar com base nos estudos de Saviani (2016), Sacristán (2000), Apple (1989) e Silva (2005), além de incorporar também algumas contribuições de Michel Foucault, cujas ideias se relacionam com o currículo. Este capítulo, portanto, integra a fundamentação teórica desta pesquisa e aborda ainda os temas Currículo em Movimento, Currículo Funcional e Adequação Curricular, com base nos documentos normativos da SEEDF e na legislação educacional brasileira. Para a discussão sobre Currículo Funcional, utilizaremos ainda Suplino (2005) como referência central, a fim de compreender esse conceito e sua aplicação no contexto educacional.

3.1 CONCEPÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

A palavra “currículo”, de acordo com Sacristán (2013), deriva do termo em latim “curriculum” e historicamente remete ao percurso e às honras acumuladas por um cidadão em cargos na Roma Antiga. Sacristán (2013) ainda acrescenta que, em nosso idioma, o conceito se desdobra em dois sentidos: como “curriculum vitae”, descrevendo o percurso e os êxitos profissionais de uma pessoa; e como currículo designando um conjunto organizado de conteúdos que estruturam a trajetória educacional de um estudante. Esse último é o currículo educacional, que se refere a uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, regulando a ordem e a seleção de conteúdos essenciais para cada etapa/tipo de ensino.

Contudo, as concepções acerca do que compõe o currículo escolar vão muito além. Na literatura acadêmica, o termo “currículo” já foi conceituado de diversas formas e é objeto de estudo de vários pesquisadores ao longo da história. Sendo assim, a seguir, apresentarei algumas concepções sobre o currículo escolar.

Para Saviani (2016),

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (SAVIANI, 2016, p.55, grifo nosso)

De acordo com Sacristán (2000),

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretenso ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma

- perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre estes temas." (Sacristán, 2000, p. 14-15)

Ainda sobre as concepções acerca do currículo, Apple (1989) defende que o currículo não é neutro, visto que o currículo é fruto de uma construção social e cultural que reflete os interesses e valores de grupos dominantes na sociedade:

[...] o currículo é constituído pelos fatos, habilidades e **valores que “nós” selecionamos para transmitir às gerações futuras.** [...] Quem é o “nós” que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (Apple, 1989, p. 46, grifo nosso)

Nesse contexto, diante dos fragmentos apresentados, entende-se então que o documento designado “currículo escolar” funciona como um documento orientador e direcionador das práticas de ensino e aprendizagem em uma determinada instituição, pois ele elenca um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências para serem trabalhados com os estudantes. Contudo, ele não é visto como um documento neutro ou estático, ele reflete as escolhas políticas e culturais de uma determinada sociedade.

Sacristán (2000) apresenta diferentes níveis nos quais o currículo escolar se manifesta. Entre outros, destacamos aqui o “currículo prescrito” que, segundo o autor, é o oficialmente planejado e documentado pelas autoridades educacionais, abrange as leis, normas e diretrizes nacionais; e o “currículo na ação” (resultado da interação entre o currículo prescrito, o apresentado aos professores e o moldado pelos docentes), que se refere ao que de fato ocorre nas salas de aula, a maneira como o currículo é realmente colocado em prática no ambiente escolar.

Para Silva (2005, p.78), há ainda a denominação “currículo oculto”, que “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes.”. Assim, o currículo oculto é aquele que

engloba a organização do espaço escolar, as percepções, valores, crenças, que tanto alunos quanto professores trazem consigo, inclui ainda normas sociais e comportamentos que são transmitidos de forma implícita durante a experiência escolar, elas não são parte do currículo prescrito, mas influenciam as dinâmicas de poder, relacionamento e convivência no ambiente escolar.

Ainda de acordo com Silva (2005), os estudos acerca do currículo surgiram por volta de 1920 nos Estados Unidos e a obra “The Curriculum” (1918) de Franklin Bobbitt é tida como um marco ao tratar sistematicamente do currículo escolar como “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (Silva, 2005, p. 12)

Em sua investigação sobre o currículo, Silva (2005) oferece uma revisão sobre as teorias do currículo, mostrando como os estudos acerca desse elemento evoluíram ao longo do tempo, influenciadas por contextos históricos, sociais e culturais. Assim, o estudioso categoriza as teorias do currículo em três principais abordagens: tradicional, crítica e pós-crítica.

Para Silva (2005), as teorias tradicionais do currículo se dedicavam a estudar sobre sua organização e desenvolvimento. Ou seja, a ênfase do estudo sobre o currículo era baseado sobre como organizar o que ensinar para alcançar tal aprendizagem, ou seja, sobre como elaborar o currículo.

Já as teorias críticas e pós críticas do currículo focam seus estudos em questões sobre [...] “Porque esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” (Silva, 2005, p.16). Ou seja, enquanto as teorias tradicionais estudam “o quê” e o “como” deve constar no currículo, as teorias críticas e pós críticas se preocupam em analisar o “porquê” daquele saber e as relações de poder implicadas no currículo.

Assim, segundo Silva (2005), as teorias críticas do currículo enfatizam a necessidade de questionar a ideologia por trás dos conteúdos ensinados, incentivando a análise acerca das estruturas de desigualdade presentes na sociedade. Para ele “[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.” (Silva, 2005, p. 32). Essa teoria surgiu em meio a movimentos sociais e culturais que

questionavam as estruturas de poder e as desigualdades sociais, nas décadas de 1960 e 1970, tendo sido influenciada, por exemplo, por pensadores como Paulo Freire “A pedagogia do oprimido” (1970), Louis Althusser - “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado” (1970), entre outros.

Ainda de acordo com Silva (2005), as teorias pós-críticas, por sua vez, destacam a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas do mundo contemporâneo (o multiculturalismo³⁸) no currículo, especialmente aquelas historicamente marginalizadas ou silenciadas, como a voz das mulheres, dos negros e homossexuais. Para o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo entende que:

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”.(Silva, 2005, p. 87, grifo nosso).

Desse modo, Silva (2005, p. 89) informa que na teoria pós-crítica, “[...] as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade.” O autor argumenta ainda que as teorias pós-críticas do currículo são influenciadas por pensadores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Deleuze, Lacan, entre outros, e elas analisam que as questões de poder e identidade no currículo são mais complexas do que as análises críticas tradicionais do currículo sugerem.

Consequentemente, Silva (2005) destaca as contribuições de Michel Foucault no campo do currículo ao examinar as relações de poder envolvidas na produção do currículo. Para ele,

[...] Foucault, uma perspectiva pós-estruturalista sobre o currículo desconfia das definições filosóficas de “verdade”. [...] A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro. Nos termos de Foucault, não se trata de uma questão de verdade, mas de uma questão de verificação. (Silva, 2005, p. 123-124)

Michel Foucault foi um filósofo francês que desenvolveu diversas reflexões acerca dos conceitos de norma e normalização e uma abordagem sobre as relações de poder exercidas na sociedade. Uma das principais reflexões de Foucault é a ideia de que o poder não se limita a estruturas hierárquicas ou a

³⁸ “O chamado ‘multiculturalismo’ é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte [...] é um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.” (Silva, 2005, p.85)

figuras de autoridade, ele está intrinsecamente ligado à produção e circulação de discursos em uma sociedade e se manifesta por meio de relações sociais e práticas disciplinares. Assim, para Foucault, o poder é algo que permeia as relações sociais e se manifesta por meio de estratégias e dispositivos disciplinares.

Nesse contexto, é possível relacionar as ideias de Foucault ao currículo escolar, pois o currículo é também um mecanismo disciplinar de controle, já que, em uma visão foucaultiana, o conhecimento ensinado nas escolas não é apenas uma transmissão de informações objetivas, mas uma forma de controlar o que é considerado válido ou importante aprender, moldando o comportamento e as identidades dos sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2005) destaca que:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2005, p. 15)

Nesse sentido, é importante entender que os ambientes educacionais, incluindo as salas de aula, estão influenciados por valores e percepções da cultura transmitida e definida pelo currículo.

Nessa mesma direção, Michael Foucault, ao abordar a complexa relação entre o poder do discurso e a educação, diz que “[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (Foucault, 2006, p.44).

Nesse contexto, é relevante revisitar a abordagem de que o currículo não é um documento imparcial/neutro. Ao “recortar” que perspectiva do mundo será abordada e que conteúdos serão selecionados para a aprendizagem, o currículo reproduz e produz valores sociais e individuais, influenciando os sujeitos e formando/moldando identidades. Para Silva (2005),

[...] É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. (Silva, 2005, p. 34)

Nesse sentido, Silva (2005) destaca como a cultura dominante tende a se reproduzir dentro da sociedade, estabelecendo seus valores, costumes e hábitos como a norma.

Relacionando esse pensamento às ideias de Foucault, percebemos que, ao reproduzir a cultura dominante como referência central (norma) e apagar ou marginalizar as outras culturas e saberes, o currículo estabelece um processo normalizador nos estudantes, pois promove um comportamento e um saber padronizado. Nesse sentido, sob uma visão foucaultiana, o currículo não é visto somente como um documento que designa conteúdos, ele é também um instrumento que cria/regula/molda os sujeitos em conformidade com as expectativas da norma social, então ele pode ser visto como um instrumento de normalização. Destacamos que a discussão a respeito de normalização e currículo para pessoas com deficiência será aprofundada no capítulo 4 deste estudo.

Assim, para dar seguimento às concepções sobre o currículo escolar, falaremos, na sequência, sobre o currículo adotado pela SEEDF, o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

3.2 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

O currículo adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o “Currículo em Movimento da Educação Básica”. De acordo com o Currículo em Movimento - Pressupostos teóricos (2014b), esse documento é caracterizado como um documento fruto de um processo democrático que se desenvolveu durante quatro anos na rede pública de ensino do Distrito Federal e seus pressupostos teóricos são focados na educação integral, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural³⁹.

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode

³⁹ O termo Pedagogia Histórico-Crítica foi criado por Dermeval Saviani, entre as décadas de 1970 e 1980. Ela defende que a escola tem o papel de socializar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade de forma crítica, para que os sujeitos possam lutar contra as desigualdades sociais. Já a Psicologia Histórico-Cultural, baseada nas teorias de Vygotsky, enfatiza o papel da cultura e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Ela defende que a aprendizagem se dá a partir da relação com o outro.

desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. (Distrito Federal, 2014b, p. 30)

Ainda de acordo com o Currículo em Movimento - Pressupostos teóricos (2014b), o Currículo em Movimento do Distrito Federal é fundamentado nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, a fim de propor um currículo que reflete sobre as desigualdades e que busca promover uma educação inclusiva.

Esclarecemos ainda que a proposta curricular da SEEDF denominada “Currículo em Movimento da Educação Básica” é composta por em 08 (oito) cadernos: 1)Pressupostos Teóricos; 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 4) Ensino Fundamental – Anos Finais; 5)Ensino Médio; 6) Educação de Jovens e Adultos; 7) Educação Profissional e EAD e 8) Educação Especial.

Para essa pesquisa, escolhemos abordar o caderno referente à Educação Especial, denominado Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014), pois ele contém a perspectiva curricular para essa modalidade de ensino na SEEDF. De acordo com esse documento, numa perspectiva inclusiva, o currículo escolar é:

[...] 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. (Distrito Federal, 2014a, p. 8 e 9, grifo nosso)

Assim, verifica-se que para esse documento o currículo não é visto como um documento rígido e universal, mas sim flexível e adaptável. Em conseguinte, o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) diz que:

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**. (Distrito Federal, 2014a, p.11, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) enfatiza a necessidade de se promover uma educação inclusiva, destacando que, ao envolver o currículo de Educação Básica em interface com a modalidade Educação Especial, é relevante que os estudantes público alvo da Educação Especial estejam em turmas inclusivas:

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. (Distrito Federal, 2014a, p. 19, grifo nosso)

Diante desse excerto, é pertinente refletir a partir dos conceitos de normalização que o trecho “aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente” apresenta. Nesse trecho é possível observar que há um padrão de aprendizagem preestabelecido aos considerados “normais”, e que reforça a ideia de que há um conhecimento único, normalizado, a ser acessado por todos. Assim, a normalização revela-se ao considerar que a diferença dos estudantes com deficiência é um desvio que deve ser controlado, para que esses sujeitos possam adquirir a aprendizagem desejável pela sociedade.

Por conseguinte, o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) diz que, na Educação Especial em turmas inclusivas, o currículo comum (da série/ano das etapas da Educação Básica) deve ser adequado ao estudante com deficiência:

[...] 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.

[...]

Os conteúdos elencados em cada etapa da Educação Básica devem também ser previstos para estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimentos 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**. (Distrito Federal, 2014a, p. 22 e 24, grifo nosso)

Considerando esse excerto, é possível entender que, para o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014), as adequações curriculares são um mecanismo para garantir a acessibilidade ao currículo. No

entanto, verifica-se que há uma dimensão disciplinar ao definir o modo como estudantes com deficiência podem participar do processo educativo. O trecho que fala em “estratégias e critérios de acessibilidade” indica a existência de normas que regulam o acesso desses sujeitos ao conhecimento, indicando a existência de regras/práticas disciplinares que determinam o que pode ou não pode dentro do processo de aprendizagem.

Ainda sobre o acesso ao currículo para o sujeitos com deficiência, ao se referir aos estudantes com “graves comprometimentos mentais ou múltiplos” (Distrito Federal, 2014a, p.21), o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) aponta a possibilidade de adequar o foco do conteúdo acadêmico tradicional para um currículo voltado para habilidades práticas e sociais, ou seja, o Currículo Funcional:

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. (Distrito Federal, 2014a, p.21, grifo nosso)

Nesse contexto, é relevante destacar que quando o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) trata do acesso ao currículo para estudantes com “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”, cuja nomenclatura foi substituída oficialmente por “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), conforme estabelecido pela Classificação Internacional de Doenças – CID-11, da Organização Mundial da Saúde, o referido documento destaca que esse processo deve considerar as especificidades de cada indivíduo e, para isso, são adotados alguns procedimentos e métodos pedagógicos que buscam valorizar as potencialidades dos estudantes.

Algumas ferramentas pedagógicas colaboram significativamente, no sentido de valorizar suas potencialidades.

Entre elas, citamos:

- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA);
- Integração social;
- Método TEACCH⁴⁰;
- Método ABA⁴¹;

⁴⁰ Treatment and Education of Autist and Related communication - Handicapped Children, que traduzido seria “Tratamento em Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação”.

⁴¹ Applied Behavioural Analysis, que traduzido seria “Análise do Comportamento Aplicada”.

- Instrumentos de avaliação, como o Portage;
- Sala de aula com rotina estruturada. (Distrito Federal, 2014a, p. 30)

Esclarece-se ainda que no Currículo em Movimento da Educação Básica - caderno da Educação Especial (2014) não há organização curricular por meio de grade curricular, seleção de conteúdos, nem tampouco de objetivos e habilidades a serem trabalhados. Contudo, o documento apresenta algumas orientações sobre a adequação curricular, que será abordada no próximo tópico.

3.3 A ADEQUAÇÃO CURRICULAR

A adequação curricular se refere ao processo de ajuste do currículo escolar para atender às necessidades específicas de estudantes que apresentam alguma forma de necessidade educacional especial.

Na legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, não utiliza diretamente o termo “adequação curricular” em seu texto, mas ela reconhece a importância de adequar o ensino às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em seu artigo 59, o qual estabelece que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - **currículos**, métodos, técnicas, recursos educativos e organização **específicos**, para atender às suas necessidades; (Brasil, 1996, Art. 59, online, grifo nosso)

De forma semelhante, a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, não utiliza diretamente o termo “adequação curricular”. Contudo, ela reconhece a necessidade de adaptações para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível, conforme as necessidades individuais dos estudantes com deficiência. Assim, a LBI (2015) menciona que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em

condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, Art.28, online, grifo nosso)

Ainda no âmbito federal, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, diz que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

III – **flexibilizações e adaptações curriculares** que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória; (Conselho Nacional de Educação, 2001, sem página, grifo nosso)

No âmbito do Distrito Federal, o documento Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014a), diz que:

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. (Distrito Federal, 2014a, p. 22, grifo nosso)

Nessa mesma direção, o documento Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010) diz que

[...] as adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização. Reitera-se que o **currículo regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas formas progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante**. Essas adequações curriculares correspondem ao conjunto de **modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes**. Essas adequações são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante. (Distrito Federal, 2010, p. 39, grifo nosso)

Nesse excerto, é possível observar novamente que o currículo do ensino regular funciona como um modelo normativo, e as adequações feitas para os

estudantes com deficiência frequentemente buscam aproxima-los desse modelo, o que reforça a lógica da normalização no processo educativo.

A partir dos excertos apresentados, podemos refletir ainda sobre a abrangência das adequações curriculares: modificações no planejamento, nos objetivos, nas atividades, nas formas de avaliação, e não se limitam às adequações nos conteúdos ou nas estratégias pedagógicas, mas englobam também os elementos físicos e materiais do ensino, além do preparo do professor. Diante disso, é relevante mencionar que esses dois documentos da SEEDF citados abordam ainda diversos aspectos sobre a adequação curricular, os quais destacarei alguns deles a seguir.

Para a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010), as adequações podem se dar em níveis e formas diversas e por isso elas podem ser consideradas “muito significativas” ou “pouco significativas”:

As adequações consideradas “muito significativas” modificam substancialmente o planejamento geral aplicado à turma. Consistem, portanto, em modificações do currículo geral [...] São consideradas específicas, uma vez que assumem alto grau de individualização e requerem, com frequência, serviços especializados específicos.

As adequações avaliadas como “pouco significativas” são inespecíficas, porque supõem baixo grau de individualização. Aplicam-se a pequenas dificuldades de aprendizagem e de necessidades de apoio pedagógico, demandando modificações pouco substanciais do currículo [...] (Distrito Federal, 2010, p. 41).

Nesse contexto, é válido observar que comumente as “adaptações muito significativas” e os “serviços especializados específicos” são altamente individualizadas e visam, em grande parte, reduzir a distância entre os estudantes que fogem da norma, os anormais de Foucault, e aqueles dentro do padrão esperado, os normais. Assim, vale refletir novamente que a ideia de serviços e modificações “específicas” são um mecanismo dentro da lógica da normalização, em que a diferença é tratada como algo a ser corrigido ou ajustado para se aproximar do modelo considerado normal.

Destacamos ainda que tanto o documento Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) quanto o Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014) lembram a intensidade dos apoios nas adequações, assunto tratado no documento “Saberes e Práticas da Inclusão” (2003), elaborado pelo Ministério da Educação, o qual propõe que o apoio pode ser considerado:

- intermitente: episódico, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (exemplo: apoio em momentos de crise, em situações específicas de aprendizagem);
- limitado: por tempo determinado e com fim definido (exemplo: reforço pedagógico para algum conteúdo durante um semestre, desenvolvimento de um programa de psicomotricidade etc);
- extensivo: regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (exemplo: atendimento na sala de recursos ou de apoio psicopedagógico, atendimento itinerante); e
- pervasivo: constante, com alta intensidade e longa duração (ou **ao longo de toda a vida**), envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento (MEC/SEESP, 2003, p.79 *apud* Distrito Federal, 2010, p.43, grifo nosso).

Para a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) e para o Currículo em Movimento de Educação Básica - caderno de Educação Especial (2014a), a adequação curricular pode incluir ainda mudanças nas estratégias de ensino, na organização de conteúdos, nos métodos de avaliação, nos recursos e materiais didáticos, no ambiente de aprendizagem e no tempo previsto para a conclusão de conteúdos.

Além disso, esses dois documentos distritais informam ainda que a adequação curricular não se baseia no tipo de turma em que o estudante está inserido, mas sim nas suas necessidades específicas. Independentemente da configuração da turma, se o estudante requer adaptações para alcançar a aprendizagem, essas adequações devem ser implementadas. Para a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010), “[...] as adequações curriculares não dizem respeito ao lócus onde o estudante está inserido (classe inclusiva, classe especial ou instituição educacional especializada), mas à necessidade educacional especial apresentada por ele.” (Distrito Federal, 2010, p. 41)

Nessa mesma perspectiva, o Currículo em Movimento de Educação Básica - caderno de Educação Especial (2014) diz que:

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. (Distrito Federal, 2014a, p. 26)

Assim, de acordo com as normativas da SEEDF, nas turmas compostas por estudantes com deficiência, os professores devem realizar, portanto, as adequações curriculares, contendo abordagens personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

No contexto do currículo para pessoas com deficiência, tanto a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) quanto o Currículo em movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014a) trazem ainda a possibilidade de utilizar, na adequação curricular, o currículo funcional, que será abordado a seguir.

3.4 CURRÍCULO FUNCIONAL

O Currículo Funcional, ou Currículo Funcional Natural (CFN) como é conhecido, surgiu na década de 1970, na Universidade de Kansas, EUA. Originalmente ele foi concebido para crianças sem deficiência, visando aprimorar suas respostas adaptativas, reduzindo comportamentos que pudessem dificultar sua integração. O objetivo era cultivar habilidades que facilitassem sua adaptação ao ambiente, promovendo independência de forma natural e funcional, ou seja, que fosse aplicado de forma natural (mais próximo possível do mundo real) e que tivesse funcionalidade para sua vida. Posteriormente, na década de 1980, Liliana Mayo, do Centro Ann Sullivan do Peru, e Judith Le Blanc aplicaram essa abordagem em pessoas com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, visando desenvolver habilidades práticas e prepará-las para a vida cotidiana. (Suplino, 2005)

Ainda de acordo com Maryse Suplino (2005, p. 33), o Currículo Funcional Natural expressa o que ele se destina: “A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno **enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para a sua vida a curto ou médio prazo.**” (grifo nosso). Assim, observa-se que o currículo funcional enfoca a prática do conhecimento, priorizando competências e habilidades que possam ser diretamente aplicadas na vida cotidiana dos sujeitos.

Essa noção de funcionalidade na aprendizagem, sobre a “utilidade para a sua vida a curto ou médio prazo”, conforme apresentada no trecho anterior, pode ser relacionada à sociedade disciplinar de Foucault (1987), visto que o autor explora que instituições como a escola operam como mecanismos disciplinares de vigilância e controle, moldando os indivíduos para serem produtivos para a sociedade. A aprendizagem, nesse caso do Currículo Funcional, serviria como um meio para atender às exigências de um sistema produtivo.

Suplino (2005) esclarece ainda como definir o que é funcional no currículo:

[...] Depende de diferentes fatores. Aquela habilidade que pode ser considerada funcional numa determinada comunidade, poderá não ser em outra. Portanto, ao eleger-se os objetivos funcionais para ensinar, é necessário **ter em mente aquilo que a pessoa portadora de deficiência [sic] necessita aprender para ser exitosa e aceitável em seu meio, como qualquer outra dessa mesma comunidade.** [...]

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.

[...] 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. 34-35, grifo nosso)

Diante desses excertos o Currículo Funcional é representado, então, por Maryse Suplino (2005) como uma abordagem curricular voltada para o desenvolvimento de competências práticas para os estudantes, a fim de atender às necessidades dos estudantes com deficiência para viverem uma vida em sociedade. Assim, ainda de acordo com o texto de Maryse Suplino (2005), ao alinhar os conteúdos escolares às necessidades dos estudantes, essa proposta curricular deve levar em consideração desde as competências essenciais (como higiene pessoal e alimentação) até as habilidades acadêmicas, como a alfabetização, para ampliar as possibilidades de participação social e autonomia dos sujeitos.

Conforme o Currículo em movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014), o Currículo Funcional é utilizado na SEEDF para atender a uma clientela específica da Educação Especial:

[...] **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, déficits 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 [...] (Distrito Federal, 2014a, p. 37, grifo nosso)

Considerando o trecho que diz que “determinadas comorbidades demandam um trabalho distinto por parte do professor, tendo em vista necessidades específicas”, podemos refletir a partir da perspectiva dos “anormais” de Michel Foucault (2002), que no contexto da Educação Especial, pode ser percebida nessa forma como os estudantes com deficiência são classificados dentro do sistema educacional. Quando o texto afirma que certas comorbidades exigem “um trabalho distinto por parte do professor”, isso indica a necessidade de uma intervenção diferenciada para aqueles considerados fora do padrão considerado “normal”, ou seja, aqueles que se desviam do que é considerado padrão para o desempenho escolar.

Nesse contexto, percebe-se que para a SEEDF, embora o ponto de partida seja o currículo da educação básica da turma comum/regular, as demandas particulares de alguns estudantes com deficiência exigem adequações que ofereçam uma abordagem personalizada, para a qual será utilizado o Currículo Funcional.

Segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF(2010),

O Currículo Funcional envolve atividades relacionadas ao **desenvolvimento de habilidades adaptativas**, tais como: **consciência de si, cuidados pessoais e de vida diária, treinamento multissensorial, exercício da independência, relacionamento interpessoal**, dentre outras habilidades. (Distrito Federal, 2010, p. 52, grifo nosso)

Assim, para a SEEDF, o Currículo Funcional fundamenta-se em atividades que visam “[...] proporcionar ao estudante a prática de uma multiplicidade de ações que lhe possibilite lidar com situações cotidianas com maior autonomia.” (Distrito Federal, 2010, p 53). Algumas dessas práticas do Currículo Funcional são conhecidas como Atividades de Vida Diária (AVDs) ou Atividades de Vida Autônomas e Sociais (AVAS), que contemplam as habilidades necessárias para um indivíduo desenvolver em seu dia a dia, como, por exemplo, comunicar-se com o próximo, alimentar-se com independência, vestir-se, utilizar banheiro com independência, quando a sua condição física possibilita tais ações. Contudo, conforme já abordamos com Suplino (2005), entende-se que o Currículo Funcional não é definido apenas pelas atividades desenvolvidas a fim de se

promover a autonomia do indivíduo, mas sim pelas habilidades que terão função para a sua vida a curto ou médio prazo.

Nessa mesma linha, a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) traz que:

Propõe-se, portanto, a adoção de uma proposta curricular que proporcione aos estudantes as condições necessárias ao seu ajustamento e adaptação ao meio em que vivem, por meio da participação em atividades em ambientes familiar, escolar, comunitário e de trabalho, conforme seus interesses, necessidades e possibilidades. (Distrito Federal, 2010, p. 58).

Nesse contexto, cabe-nos refletir acerca do papel da disciplina e da normalização do comportamento dos sujeitos com deficiência, fundamentando-nos em Foucault (1987):

A modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder; formam-se bons agricultores vigorosos e hábeis; nesse mesmo trabalho, desde que tecnicamente controlado, **fabricam-se indivíduos submissos, e constitui-se sobre eles um saber em que se pode confiar.** [...] Primeira escola normal da disciplina pura: [...] uma técnica que se aprende, se transmite, e que obedece a normas gerais. **A prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados** ou dos perigosos pode ser por sua vez “normalizada” por uma elaboração técnica e uma reflexão racional. (Foucault, 1987, p. 322)

Diante desse trecho, é possível refletir sobre como o ensino por meio do Currículo Funcional muitas vezes recorre a um processo de normalização, já que as atividades práticas propostas por esse currículo se tornam ferramentas para moldar comportamentos para que os sujeitos se ajustem ao que é considerado “normal” ou “funcional” na sociedade.

Vale destacar que o Currículo Funcional recomenda a necessidade de adaptar o ensino às necessidades do estudante, “[...] considerando o seu potencial em todas as suas dimensões e prevendo constantes adaptações em relação às suas especificidades. (Distrito Federal, 2010, p. 58), mas também há um direcionamento para a funcionalidade, ou seja, para a adequação do sujeito a normas previamente estabelecidas pelo meio social. Ao enfatizar habilidades como autocuidado, mobilidade e relações interpessoais, o Currículo Funcional reforça a normalização, estabelecendo quais práticas e comportamentos são desejáveis para que o estudante seja “aceito” na vida social.

A proposta do Currículo Funcional Natural, de acordo com Suplino (2005), refere-se ainda a um conjunto de estratégias metodológicas/procedimentos que devem ser adotadas pelo professor e que viabilizam a aprendizagem para os sujeitos com deficiência, como, por exemplo, a utilização de ordens claras e precisas, o tom de voz adequado, o material apropriado, a ênfase que o professor deve fazer em relação às habilidades do estudante ao invés de enfatizar as fraquezas, a organização do ambiente e a mediação nas atividades com entusiasmo e motivação, entre outros.

Nesse contexto, esclarecemos que o documento Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010) tem um subcapítulo referente ao Currículo Funcional, explicando que esse documento se refere a um currículo elaborado de modo individualizado, que se concentra no desenvolvimento de habilidades práticas e funcionais que são relevantes para a vida diária dos estudantes, “[...] tal currículo caracteriza-se como um documento que especifica em detalhe a sequência de comportamentos que uma criança deve adquirir para obter proficiência em várias áreas do desenvolvimento.” (Distrito Federal, 2010, p. 56).

Essa especificação sobre o Currículo Funcional, que detalha os comportamentos que um sujeito deve adquirir em diversas áreas do desenvolvimento, pode ser relacionado a uma crítica que Lobo (2008) faz sobre os estabelecimentos especializados e seus dispositivos:

[...] os dispositivos se entrecruzam, transbordam de seus limites iniciais e **refinam procedimentos sempre mais especializados**. É, pois, no desenho histórico de cada época, em circunstâncias bem localizadas e pontuais, que os efeitos de suas combinações e defasagens ganham maior ou menor visibilidade, afirmam-se como poder de objetivação de sujeitos e **sujeição de corpos mais adequados às instituições**.” (Lobo, 2008, p. 376, grifo nosso)

Ao relacionar as ideias do Currículo Funcional ao excerto de Lobo (2008), é possível refletir que o Currículo Funcional é entendido como um dispositivo pedagógico disciplinar. A especificação dos comportamentos a serem adquiridos pelos sujeitos, conforme descrito por Lobo (2008), traz uma sujeição dos corpos. Assim, o Currículo Funcional torna-se um dispositivo para disciplinar os sujeitos diante das expectativas do sistema educacional.

Nesse contexto, vale destacar que a SEEDF não tem em suas normativas um documento intitulado “Currículo Funcional”, com seleção de conteúdos, tampouco uma lista de objetivos e habilidades funcionais a serem trabalhados com os sujeitos com deficiência. As orientações da SEEDF sobre o Currículo Funcional constam no documento “Orientação Pedagógica de Educação Especial” (2010).

Considerando o exposto, esclarecemos que o próximo capítulo, aprofundará a análise desse tema no contexto da SEEDF, examinando como as diretrizes e documentos norteadores desse órgão abordam o Currículo Funcional no contexto dos CEES.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO NOS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL (CEEs)

"Vamos, parece ter gostado até agora", pensou Alice, e continuou.
"Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"
"Isso depende bastante de onde você quer chegar", disse o Gato.
"O lugar não me importa muito...", disse Alice.
"Então não importa que caminho você vai tomar", disse o Gato.
"...desde que eu chegue a algum lugar", acrescentou Alice em forma de
explicação.
"Oh, você vai certamente chegar a algum lugar", disse o Gato, "se
caminhar bastante."

Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2010, p. 56)

O diálogo entre Alice e o Gato em "Alice no País das Maravilhas" (2010) possibilita-nos fazer uma reflexão acerca da flexibilidade e intencionalidade na construção de currículos/adequações curriculares para pessoas com deficiência. No diálogo, Alice está perdida e busca orientação sobre qual caminho seguir. O Gato responde que a escolha do caminho depende do destino. Fazendo algumas correspondências comparativas entre o processo da adequação curricular e o texto de Alice no País das Maravilhas (2010), podemos dizer que: a adequação curricular seria o caminho, já o ponto de chegada/destino seria o aprendizado significativo que queremos que cada sujeito conquiste, algo que faça sentido para sua realidade e suas potencialidades.

Nesse caso, a adequação curricular visa ser um caminho para alcançar um objetivo específico para o desenvolvimento do estudante. Assim como Alice precisa decidir que caminho tomar, a adequação curricular exige que educadores determinem quais competências e habilidades desejam promover em cada aluno, respeitando suas particularidades e compreendendo que o tempo de aprendizado desses estudantes é singular. Quando Alice diz que o lugar não importa, "...desde que eu chegue a algum lugar", possibilita-nos sugerir uma relação ao percurso da adequação curricular, em que a educação, como o percurso de Alice, precisa ser flexível e adaptável para chegar "a algum lugar". Não é suficiente seguir um caminho padrão, ou adotar um currículo padronizado/engessado; é necessário que o caminho curricular seja flexível e leve a um destino significativo para o estudante com deficiência. Assim, o professor precisa avaliar o desenvolvimento de cada um e ir adequando suas práticas com um olhar sobre as diferenças.

Com essa reflexão como ponto de partida, passo agora a apresentar os dados desta pesquisa, que investiga como se constitui o currículo dos Centros de Ensino Especial do DF nos documentos norteadores da SEEDF.

4.1 NORMATIVAS DA SEEDF SOBRE O CURRÍCULO NOS CEES

Neste subcapítulo abordo o que os documentos norteadores da Educação Especial da SEEDF prescrevem sobre o currículo nos CEEs. Então, os documentos oficiais analisados neste contexto foram: Orientação Pedagógica de Educação Especial - SEEDF (2010), Currículo em Movimento da Educação Básica - caderno da Educação Especial SEEDF (2014), Estratégia de Matrícula SEEDF (2024) e o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024).

Para isso, foi elaborado o Quadro 1, que sintetiza e apresenta as principais informações das normativas da SEEDF. Assim, para essa análise documental, foram pesquisados os termos “currículo”, “proposta curricular”, “adequação curricular” e “adaptação curricular” no contexto dos CEEs. Tal quadro foi elaborado a fim de organizar essas informações de forma clara e sistemática, facilitando a visualização dos dados, visto que, conforme delineado na metodologia desta pesquisa (Capítulo 1 - Percurso Metodológico), foi definido que estes termos (currículo, proposta curricular, adequação curricular e adaptação curricular) são a unidade de registro dos dados.

Reitera-se ainda que a unidade de contexto dos dados é o parágrafo ou texto que aborda o currículo nos CEEs. Esclarece-se, então, que devido à extensão dos trechos e parágrafos, optou-se por incluir no Quadro 1, a seguir, apenas os trechos mais relevantes para esta pesquisa, de forma a priorizar as informações essenciais para o estudo.

Quadro 1 - Currículo, proposta curricular e adequação curricular no contexto dos Centros de Ensino Especial do DF

| DOCUMENTO | Informação sobre currículo, proposta curricular e adequação curricular no contexto do CEE |
|---|---|
| Orientação Pedagógica de Educação Especial - SEEDF (2010) | <p>“Nesse sentido, o Centro de Ensino Especial [...] adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional; (p.96, grifo nosso)</p> <p>Em turma do Programa de Atendimento Pedagógico Especializado (APE) dos CEEs, [...] Será desenvolvida uma proposta pedagógica com base em</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>um currículo funcional que estimule o seu potencial para aquisição de habilidades cognitivas, psicomotoras, de linguagem e de atividades de vida autônoma e social, promovendo a sua adaptação social, independência e melhoria da qualidade de vida. O currículo funcional será desenvolvido de maneira contextualizada, tendo por base as habilidades adaptativas, subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] A fim de assegurar a esse estudante o direito à Educação Básica, será desenvolvido, extraordinariamente, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento no CEE, com as adequações necessárias a cada estudante, visando à sua inclusão ou à reinserção na instituição educacional comum.” (p.106 e 107, grifo nosso)</p> <p>A turma do Programa de Oficinas Pedagógicas dos CEEs, “Visa ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, trabalhando conteúdos relativos às habilidades práticas, interligado com o currículo da Educação de Jovens e Adultos, com as devidas adaptações.” (p. 108, grifo nosso)</p> |
| <p>Curriculum em Movimento - caderno da Educação Especial SEEDF (2014)</p> | <p>Este documento não menciona especificamente o currículo no CEE, mas menciona o CEE ao tratar sobre a quem se destina as adequações curriculares:</p> <p>“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.” (p. 26, grifo nosso)</p> <p>Ao se referir aos “alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos”, o documento diz que: “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.” (Distrito Federal, 2014a, p.21, grifo nosso)</p> <p>Ao se referir ao currículo do estudante público alvo da educação especial: [...] 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.” (p.22, grifo nosso)</p> <p>“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.” (p. 24, grifo nosso)</p> |
| <p>Estratégia de Matrícula SEEDF (2024)</p> | <p>“O Centro de Ensino Especial [...] adota o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional; dispõe de programas e de procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes.” (p.58, grifo nosso)</p> |
| <p>Plano Distrital</p> | <p>Observação: Este documento não menciona especificamente o “currículo” na</p> |

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos distritais analisados.

Diante desses fragmentos destacados dos documentos distritais, observamos que, apesar de os documentos tratarem do mesmo tema, há algumas diferenças e nuances importantes sobre a informação do currículo nos CEEs, e a presença ou ausência de alguns termos em documentos oficiais pode revelar diferenças sutis, mas significativas, na perspectiva adotada pela SEEDF em relação a esse assunto.

Em relação a isso, apontamos que a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010) traz o termo “extraordinariamente” ao se referir ao currículo de Educação Básica no CEE: “[...] adota, **extraordinariamente**, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional;” (Distrito Federal, 2010, p. 96, grifo nosso). Já na Estratégia de Matrícula 2024 esse termo não aparece: “[...] adota o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional;” (Distrito Federal, 2024, p. 58)

Assim, ponderamos que na Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), o uso da palavra “extraordinariamente” pode indicar uma maior excepcionalidade do currículo de Educação Básica nos CEEs, em comparação ao Currículo Funcional. Em contrapartida, na Estratégia de Matrícula 2024, a ausência desse termo pode sinalizar uma abordagem mais regular, tratando o currículo de Educação Básica nos CEEs de forma mais neutra ou sem destacar o caráter excepcional da situação. Ressalta-se ainda que a Orientação Pedagógica de Educação Especial é de 2010, já a Estratégia de Matrícula é de 2024, então essa diferença no uso da palavra extraordinariamente pode indicar uma mudança na intenção/forma de a SEEDF regulamentar/interpretar o currículo de Educação Básica no CEE.

Outro aspecto relevante a ser observado durante a análise dos documentos norteadores é que no Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014) há duas informações importantes sobre a adaptação curricular para os estudantes com deficiência que podem ser referidas aos

estudantes dos CEEs. A primeira diz que a adaptação deve ser feita com base no currículo da Educação Básica: “Os conteúdos elencados em cada etapa da Educação Básica devem também ser previstos para estudantes com deficiência [...]” (Distrito Federal, 2014a, p. 24). A segunda informação diz que “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.” (2014a, p. 21), ou seja, o público dos CEEs. Relacionando essas duas informações, entendemos que o Currículo em Movimento de Educação Básica - caderno de Educação Especial (2014a) indica, então, que a adaptação curricular para os estudantes dos CEEs deve estar embasada no currículo comum de Educação Básica e no Currículo Funcional.

Em consonância a essa ideia de utilizar o currículo da Educação Básica, no documento Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) a informação é que será utilizado “[...] extraordinariamente, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento no CEE [...]” (Distrito Federal, 2010, p. 106 e 107).

Nesse cenário, é pertinente destacar que a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) cita o currículo da educação infantil e o de anos iniciais do Ensino Fundamental como opção curricular. Refletimos que uma característica marcante do currículo da Educação Infantil é que ele privilegia processos de socialização, comunicação, valorização da autonomia, que são necessários para o desenvolvimento de estudantes com necessidades específicas. Além disso, o currículo da educação infantil indica ainda o desenvolvimento de habilidades motoras e emocionais, que podem ser desafiadoras para alguns estudantes com deficiência. Contudo, é relevante destacar que a adaptação curricular deve respeitar a maturidade e os contextos culturais dos estudantes adultos, evitando práticas que possam ser percebidas como infantilizantes.

Retomo aqui o estudo de Piaia (2021), que analisou a escolarização de estudantes com deficiência intelectual em uma escola no estado do Paraná e constatou que “[...] a escola de educação básica na modalidade educação especial opta apenas pela utilização dos conteúdos do 1º e 2º anos, em um ciclo de 10 anos [...]” (Piaia, 2021, p.105 e 106).

Isso nos permite refletir sobre a adequação que ocorre no currículo com o objetivo de aproximá-lo das necessidades dos estudantes, mas que muitas vezes carece de oportunidades de expandir as possibilidades de seus aprendizados. Refletimos ainda que a utilização do currículo da educação infantil e o de anos iniciais do ensino fundamental nesse contexto de educação para pessoas adultas com deficiência intelectual pode ser vista como uma estratégia de inclusão pedagógica, de manutenção de algumas habilidades acadêmicas (para que o estudante não perca aquela habilidade que ele já desenvolveu) e personalização do ensino, mas que deve ser direcionado também o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Conforme analisado nos trechos observados, apesar de os documentos norteadores apresentarem algumas expressões diferentes, entendemos que a semelhança entre esses documentos é apontar que o currículo nos CEEs deve ser: uma adequação curricular baseada no currículo da Educação Básica (currículo comum) e o Currículo Funcional. No entanto, nos documentos norteadores da SEEDF não existe um documento específico intitulado “Currículo Funcional”, as informações sobre esse tema constam no documento “Orientação Pedagógica de Educação Especial” (2010).

A percepção sobre qual é a proposta curricular dos CEEs é relevante, pois ao refletir sobre o nome dessas escolas “Centro de **Ensino** Especial”, percebemos que há a palavra “ensino”, então fica claro que ali deve ter um “ensino”. O sujeito com deficiência não frequenta essas escolas só para “ocupar o seu tempo”, ele vai para aprender algo, pois ali deve ter um “ensino”. Logo, entendemos que a importância de um currículo que detalhe uma proposta de ensino a esses sujeitos não pode ser subestimada.

A seguir, considerando a necessidade de pesquisar mais informações sobre o currículo no CEE, aprofundaremos nossa pesquisa verificando como o currículo é proposto nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CEEs do DF.

4.2 O CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento da escola previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a qual

estabelece em seu Artigo 12 que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, Art.12, online).

Assim, o PPP é um documento que evidencia a identidade da escola e, entre outros aspectos, ele reflete a concepção de currículo adotada pela escola, estabelecendo metodologias e estratégias para a formação dos estudantes que fazem parte da comunidade em que a unidade de ensino está inserida.

Diante disso, neste subcapítulo, analiso os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CEEs do DF, a fim de entender como essas escolas abordam a questão do currículo e identificar possíveis alinhamentos ou divergências em relação ao que está estabelecido nos documentos norteadores da SEEDF. Assim, os PPPs foram examinados a fim de verificar de que maneira a organização curricular/proposta curricular é identificada nesses documentos.

Considerando ainda que alguns PPPs dos CEEs não trazem as informações referentes ao currículo de maneira segmentada em seu texto, realizei uma organização dos dados referente a temática do currículo dessas unidades de ensino no Quadro 2, a seguir. Esclarece-se ainda que devido à extensão dos trechos e parágrafos relacionados ao tema analisado, e pela necessidade de apresentar um estudo mais claro e objetivo, sem comprometer a representatividade das abordagens curriculares observadas, optamos por incluir no Quadro 2 apenas alguns trechos mais relevantes para esta pesquisa de forma a priorizar as informações essenciais para este estudo. Além disso, para preservar o anonimato das instituições analisadas, os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) foram identificados de forma codificada, utilizando denominações genéricas como “PPP A”, “PPP B”, “PPP C” e assim por diante. Essa opção busca garantir a confidencialidade das escolas envolvidas, sem comprometer a análise dos dados e a compreensão dos conteúdos discutidos.

Quadro 2: A organização curricular nos CEEs de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos

O que os PPPs dos CEEs falam sobre o currículo nos CEEs⁴²

⁴² Os PPPs analisados são referentes ao ano de 2023, uma vez que esses foram os documentos disponíveis no site da SEEDF no momento da produção dos dados desta pesquisa, realizada em julho de 2024.

“O eixo da proposta pedagógica do [CEE A] é norteado pelo **Curriculum em Movimento da Educação Básica (Educação Especial) Currículo Funcional e PCN's** – com as devidas **adaptações curriculares** de acordo com as necessidades de cada estudante [...].” (Distrito Federal, PPP A, 2023, p. 30, grifo nosso)

“A organização curricular do [Centro de Ensino Especial B] se dará conforme as modalidades de atendimento por ele oferecido em conformidade com as Orientações Pedagógicas oriundas da Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN), do **Curriculum de Educação Básica** das Escolas Públicas do DF com as devidas **Adaptações Curriculares**, e o **Curriculum Funcional** conforme **matriz curricular registrada nas Diretrizes Pedagógicas** da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e **Curriculum em Movimento da Educação Básica** [...]” (Distrito Federal, PPP B, 2023, p. 48, grifo nosso)

“[...] nossa proposta curricular é construída com maior parcela a partir do **Curriculum da Educação Infantil, da Educação Básica e do currículo funcional**. Tudo isto em consonância com o preconizado pela **Base Nacional Comum Curricular** e pelo **Curriculum em Movimento** da Educação Especial vigente.” (Distrito Federal, PPP C, 2023, p.72, grifo nosso)

“[...] o **Curriculum em Movimento** da SEE/DF será elemento norteador das atividades pedagógicas desenvolvidas **em consonância com o Curriculum Funcional** [...]” (Distrito Federal, PPP D, 2023, p. 12, grifo nosso)

“[...] o trabalho pedagógico realizado por meio da **adequação curricular** que contemple o educando conforme as quatro dimensões do conhecimento e suas respectivas áreas de atuação conforme mencionado na **Matriz da Educação Especial**. (Distrito Federal, PPP D, 2023, p.47, grifo nosso)

“[...] Esse atendimento é realizado por professores especializados, que utilizam o **Curriculum Funcional e a adequação curricular do Curriculum da Educação Infantil e em alguns casos, o do Ensino Fundamental** (Séries e Anos Iniciais) adaptados.” (Distrito Federal, PPP E, 2023, p.24, grifo nosso)

“[...] o eixo da proposta pedagógica do [CEE F] é norteado pelo **Curriculum em Movimento em seus cadernos de Educação Especial, Educação Infantil, Anos Iniciais/Finais, Currículo Funcional e BNCC**, com as **adaptações curriculares** necessárias, e sob as Orientações Pedagógicas da SEEDF, da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), da Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN) e Unidade de Educação Básica (UNIEB).” (Distrito Federal, PPP F, 2023, p. 33, grifo nosso)

“A Instituição supracitada oferece atendimentos de ensino especializado nas modalidades de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas e Educação Precoce, **baseado no Curriculum Funcional e o Curriculum Adaptado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental** [...]” (Distrito Federal, PPP G, 2023, p.8, grifo nosso)

“A proposta pedagógica do Centro de Ensino Especial é organizada em **duas abordagens curriculares**, conforme as características e necessidades educacionais dos estudantes:

- **Curriculum Adaptado** - destinado aos estudantes que em decorrência das especificidades, não apresentarem indicação imediata para a inclusão no ensino regular. O atendimento educacional será organizado com base no **Curriculum em Movimento da Educação Infantil e Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, respeitando as **adaptações** necessárias a cada estudante com vistas à inclusão no ensino regular, em classes especiais, integração inversa ou classe comum.
- **Curriculum Funcional** – será organizado, conforme previsto nas **Diretrizes Curriculares** (Distrito Federal, 2008, p.78) para atender os estudantes que não apresentarem, no momento, condições pedagógicas para **currículo comum** e que necessitam de uma **organização curricular específica**, como também para os estudantes que, depois de esgotadas todas as possibilidades pedagógicas previstas nas **adequações curriculares**, não apresentarem indicação para a continuidade do processo de escolarização e não puderem atingir o nível

exigido para a conclusão do ensino fundamental.[...]" (Distrito Federal, PPP H, 2023, p. 37, grifo nosso)

"O Currículo utilizado deve ser o **Curriculum em Movimento da Educação Básica – séries iniciais e Educação Infantil, em conjunto com o Currículo funcional a partir da Matriz Curricular da Educação Especial** (ANEXO 1), flexibilizados e adaptados, acrescidos de uma complementação específica de acordo com as necessidades do alunado. " (Distrito Federal, PPP I, 2023, p. 65 e 66, grifo nosso)

"[...] utilizando-se do **Curriculum Funcional, Curriculum em Movimento da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais Ensino Fundamental) e PCN's – com as devidas adaptações curriculares** de acordo com as necessidades de cada estudante." (Distrito Federal, PPP J, p. 33, grifo nosso)

Após a leitura dos PPPs, foi possível verificar algumas similaridades e algumas divergências entre os PPPs e os documentos norteadores da SEEDF Orientações Pedagógicas de Educação Especial (2010), Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014) e Estratégia de Matrícula (2024).

A similaridade encontrada foi que a maioria dos PPPs, ao se referir ao currículo nos CEEs, indica que ele deve ser adaptado com base no Currículo em Movimento da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e no Currículo Funcional. Nesse ponto foram encontradas algumas regularidades discursivas a partir das palavras: Currículo em Movimento da Educação Básica, adaptações curriculares, adequações curriculares e currículo funcional.

No entanto, há algumas divergências. Dentre elas, notamos que alguns PPPs se referem à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento federal normativo, criado em 2017, que estabelece as aprendizagens essenciais de educação básica em todo o Brasil. Inicialmente entendemos que tal divergência entre os PPPs e os documentos norteadores Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) e Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014a) poderia ter se dado porque os referidos documentos são anteriores à BNCC (2017). Contudo, notamos que a Estratégia de Matrícula (2024), ao tratar do currículo nos CEEs, também não se refere à BNCC, ou seja, mesmo sendo posterior a data da BNCC (2017), a Estratégia de Matrícula 2024 (normativa da SEEDF) não cita a BNCC ao mencionar o currículo nos CEEs.

Percebemos ainda que alguns PPPs citaram os termos "Matriz da Educação Especial" e "Diretrizes Curriculares". Após algumas análises,

entendemos que tais termos referem-se ao documento “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” (2008), que foi formalizada por meio do Parecer nº 325/2008 - CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal) e que traz a “Matriz Curricular - Currículo Funcional para a Educação Especial”⁴³.

Essa Diretriz Pedagógica da SEEDF (2008) citada nos PPPs não se encontra disponível no site da SEEDF, que atualmente apresenta outras diretrizes (para a Educação Infantil, Educação Integral, entre outras), embora nenhuma delas conste uma matriz curricular para a Educação Especial. Como a referida Diretriz Pedagógica da SEEDF (2008), que apresenta a Matriz curricular citada nos PPPs é de 2008, e tanto a Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) quanto o Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014) não citam esse documento, isso nos leva a crer que a “Matriz Curricular - Currículo Funcional para a Educação Especial” que consta do documento “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” (2008) mencionada pelos PPPs está em desuso.

Diante disso, como alguns PPPs fazem referência à “Matriz Curricular - Currículo Funcional para a Educação Especial” que não é citada na Orientação Pedagógica de Educação Especial (2010) nem no Currículo em Movimento de Educação Básica - Educação Especial (2014), entendemos que esta situação indica que o embasamento de alguns PPPs pode estar desatualizado em relação às normativas atualmente vigentes.

Durante a leitura dos PPPs, observamos também que os PPPs A e J mencionam “[...] adaptações curriculares de acordo com as necessidades de cada estudante”, utilizando apenas a palavra “necessidades” sem a palavra “específicas”. Não seriam “necessidades específicas”? Da forma que consta nesses documentos, abre espaço para questionarmos: Todos os sujeitos têm

⁴³ A referida Matriz Curricular - Currículo Funcional para a Educação Especial encontra-se como Anexo 2 deste texto para consulta. Para o presente estudo, como o documento “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” (2008) não consta no site da SEEDF, obtivemos a “Matriz Curricular - Currículo Funcional para a Educação Especial” que consta dessa diretriz em uma plataforma mantida pelo Ministério da Educação, em um link que contém as normativas do Conselho de Educação do Distrito Federal: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_3252008CEDFSEDFSUBEB.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

necessidades educacionais, mas quais são os que demandam esse tipo de adequação curricular apresentada nos PPPs desses CEEs? A ausência da palavra “específicas”, ao falar das necessidades dos estudantes, pode atenuar a discussão sobre as diferenças dos sujeitos com deficiência que exigem intervenções no currículo. O termo “necessidades”, quando usado de forma ampla, pode incluir qualquer tipo de demanda. Ao não nomear o termo “específicas”, não há o risco de invisibilizar as diferenças dos estudantes com deficiência dos demais sem deficiência? Afinal, são as diferenças dos estudantes com deficiência e/ou TEA que demandam a adequação curricular apresentada nos PPPs, não qualquer necessidade indistinta.

Ao longo da leitura dos PPPs, percebemos ainda que as informações apresentadas em alguns desses documentos não tinham uma organização de sua escrita e, por vezes, apresentavam transcrições fragmentadas (uma colcha de retalhos) dos documentos norteadores da SEEDF.

Uma inconsistência encontrada na leitura dos PPPs de uma das cidades satélites, foi que no subtítulo “Organização Curricular” apresenta apenas informações sobre o que é o Currículo Funcional e como ele se constitui. Isso poderia levar a entender que nessa instituição utiliza-se apenas o Currículo Funcional como proposta curricular. Contudo, no subtítulo “Princípios orientadores das práticas pedagógicas” desse documento, há o seguinte trecho:

Os princípios norteadores, estabelecidos pelo Centro de Ensino Especial, para orientar a prática educativa, foram definidos em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), o Currículo em Movimento da Educação Básica (2012), o Currículo Funcional, a BNCC, a Lei Brasileira da Inclusão de 06 de julho de 2015, [...] (Distrito Federal, PPP K, 2023, p.12)

Isso indica que nessa unidade escolar, o Currículo Funcional não é o único documento que é utilizado na proposta curricular da escola, ou seja, essa abordagem incoerente no subtítulo “Organização Curricular” do PPP dessa unidade de ensino dificulta a compreensão clara de sua proposta pedagógica.

Na leitura dos PPPs, percebemos ainda que alguns deles tinham informações em excesso, as quais não são essenciais para os objetivos do documento e que podem comprometer que o leitor encontre a informação desejada e tornar a leitura cansativa, o que pode comprometer a funcionalidade do PPP como instrumento orientador.

Diante disso, é relevante refletir que um PPP confuso e/ou desalinhado com as normativas vigentes da SEEDF pode deixar os professores da unidade escolar desamparados, sem uma direção coesa para guiar sua prática pedagógica. Isso evidencia a necessidade de os CEEs realizarem uma revisão para alinhar os PPPs às normativas vigentes que regem a Educação Especial no DF.

Para aprofundar a discussão sobre os dados produzidos sobre o currículo nos CEEs, refletiremos, no tópico a seguir, a partir da lente da ferramenta analítica normalização e os efeitos in/exclusão e controle social do ensino nos CEEs.

4.3 A FERRAMENTA ANALÍTICA NORMALIZAÇÃO E OS EFEITOS IN/EXCLUSÃO E CONTROLE SOCIAL NO CONTEXTO DO CURRÍCULO NOS CENTROS DE ENSINO ESPECIAL

Diante dos dados apresentados, utilizarei a ferramenta analítica normalização e os efeitos in/exclusão e controle social para aprofundar a reflexão sobre o currículo nos CEEs.

A ferramenta normalização permite investigar como determinados grupos ou práticas são classificados como “normais” ou “anormais” em diferentes contextos, como o educacional; e no caso do currículo nos CEEs, é possível refletir como o currículo está vinculado a processos de normalização dos sujeitos com deficiência.

O efeito in/exclusão, por sua vez, possibilita a análise de relações entre inclusão e exclusão no currículo dos CEEs.

Já o efeito controle social contribui para uma interpretação crítica sobre o currículo, que decorre de expectativas sociais e culturais e funciona como dispositivo disciplinar para moldar os sujeitos, a fim de regular e controlar os sujeitos para prevenir comportamentos indesejados.

4.3.1 A NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DOS CEEs

Como já visto anteriormente nesse estudo, normalização é um conceito discutido por Michel Foucault (1987, 2008) e está relacionado ao que é considerado normal e anormal na sociedade. Essa dicotomia foi construída

historicamente, estabelecendo comportamentos e habilidades que estão dentro da “norma” e que são seguidos/adquiridos pela sociedade. Para Foucault (1987), a normalização se manifesta por meio de algumas instituições, entre elas a escola, que, entre outras instituições, exerce o poder de disciplinar os sujeitos.

Assim, Foucault (1987) diz que na escola há uma “sansão normalizadora”, referindo-se a algumas punições que são utilizadas, bem como algumas recompensas, para garantir que os sujeitos se ajustem aos padrões considerados normais:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorrectas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).” (Foucault, 1987, p. 203)

Vale mencionar que Foucault (1987) abordou esse conceito referindo-se às instituições disciplinares de maneira geral, e não especificamente no contexto da escola especial. No entanto, propomos refletir neste estudo que o currículo também está inserido no processo de normalização do sujeito com deficiência nos CEEs.

Conforme já vimos anteriormente, no contexto dos CEEs, de acordo com as normativas vigentes na SEEDF (Distrito Federal, 2010), o currículo deve ser adaptado tendo como base o Currículo em Movimento da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e EJA 1º segmento) e o Currículo Funcional.

Contudo vale refletir que a adequação curricular pode ser usada como uma estratégia de normalização do sujeito com deficiência. Ao apresentar que as habilidades a serem adquiridas são habilidades que estão em conformidade com certas expectativas sociais (comportamentos e habilidades consideradas normais) e ao buscar adequar os sujeitos com deficiência aos padrões considerados “normais” de estudante, a adequação curricular estará servindo como uma estratégia de normalização.

Para Lunardi (2004),

[...] não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois,clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. (Lunardi, 2004, p. 5)

Ou seja, para Lunardi, ao invés de ignorar o “anormal”, ou simplesmente excluí-lo da sociedade, é possível utilizar um mecanismo que possa ajustá-lo às normas estabelecidas na sociedade. Nesse contexto, é relevante ponderar sobre a adequação curricular aliada ao Currículo Funcional, que objetiva desenvolver habilidades adaptativas para vida social e laboral do sujeito.

De acordo com a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010),

O currículo funcional tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades básicas, voltadas a proporcionar ao estudante a prática de uma multiplicidade de ações que lhe possibilite lidar com situações cotidianas com maior autonomia. (Distrito Federal, 2010, p. 53)

Podemos refletir que embora o Currículo Funcional tenha o objetivo de adaptar a educação às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, ele pode reforçar processos de normalização ao priorizar o desenvolvimento de competências que visam a autonomia e a integração social do sujeito com base na conquista de habilidades de corpos considerados normais.

Para Kuchenbecker (2011),

As adaptações curriculares tendem a fazer com que os sujeitos se pareçam. Não objetivam transformá-los em iguais, padronizando-os. É estratégia que possibilita a normalização dos sujeitos através do enquadramento das suas particularidades e diferenças, a partir de um determinado padrão de normalidade [...] (Kuchenbecker, 2011, p. 79)

Nesse sentido, a adaptação curricular dos CEEs, aliada ao currículo funcional, diante das atividades de vida diária (comer, vestir-se, usar o banheiro...), indica, por meio das habilidades a serem adquiridas, como os sujeitos com deficiência devem se comportar, moldando-os às normas/comportamentos da sociedade “normal”. Assim, a adequação curricular atua como um mecanismo de normalização dos sujeitos com deficiência.

A partir dessas considerações, seguimos para uma análise mais aprofundada sobre a in/exclusão que se dá no contexto do currículo dos CEEs.

4.3.2 A IN/EXCLUSÃO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DOS CEEs

Para discutir sobre a in/exclusão no currículo dos CEEs, é relevante compreender, como disse Veiga-Neto e Lopes (2011), que a palavra in/exclusão extrapola o sentido de oposição que se dá entre o binário “inclusão” e “exclusão”,

visto que no processo de inclusão pode haver múltiplas formas de exclusão, logo, podemos ter uma “in/exclusão”.

Conforme já vimos anteriormente neste estudo, é possível dizer que nos CEEs os estudantes estão, de certa forma, incluídos no espaço educacional, em um ambiente pedagógico que, em tese, está preparado para acolher suas necessidades específicas, com um currículo adequado para a realidade deles, mas estão excluídos da convivência com seus pares sem deficiência. Nesse contexto, é relevante refletir sobre o currículo dos CEEs e a in/exclusão que pode existir no currículo/adequação curricular dessas escolas.

Vale lembrar que nessas unidades de ensino a adequação curricular é feita com base no currículo comum da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou EJA 1º segmento) e no Currículo Funcional, com a indicação de que as necessidades específicas desses estudantes sejam respeitadas.

Conforme o PPP F,

As adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, devendo ser realizadas sempre que necessárias, a fim de produzir um planejamento apropriado às peculiaridades do aluno, tornando o currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente necessidade educativa do aluno. (Distrito Federal, PPP F, 2023, p.20)

A adequação curricular elaborada a partir da união do currículo comum da educação básica e o Currículo Funcional evidencia a complexidade de se promover um currículo inclusivo nos CEEs. Por um lado, o Currículo da Educação Básica procura assegurar os conteúdos acadêmicos socialmente adquiridos e por outro lado o Currículo Funcional pretende valorizar as habilidades de vida prática e diária, promovendo a autonomia dos sujeitos.

A partir da perspectiva de Foucault, podemos perceber que essa união dos dois currículos, em que um currículo complementa o outro, atua como um dispositivo normativo que coloca em funcionamento as técnicas de normalização, as quais regulam a aprendizagem a ser adquirida, os comportamentos e estabelecem padrões de funcionalidade esperados aos sujeitos. Assim, a sanção normalizadora atua ao avaliar o desenvolvimento dos sujeitos em relação a esses padrões, classificando-os diante das normas sociais de autonomia e produtividade, “[...] o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as

especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.” (Foucault, 1987, p. 208, 209)

Nesse contexto, refletimos que nos CEEs, onde a adequação curricular é realizada para os estudantes em que as necessidades específicas são mais complexas, o enfoque dado nas habilidades adaptativas e de vida social (Currículo Funcional) pode acabar deixando de lado saberes do currículo comum da Educação Básica.

De acordo com o PPP A, nos CEEs

São trabalhadas atividades de vida autônoma e social, manutenção acadêmica, letramento, conhecimentos gerais e preceitos para convivência em espaços sociais, valorização da autoestima, interesse e habilidade individual com atividades voltadas para satisfação e construção do estudante. (Distrito Federal, PPP A, 2023, p. 35 e 36)

Nessa perspectiva, refletir sobre a in/exclusão no currículo é possível quando analisamos que por considerar as necessidades dos estudantes e fazer ajustes à realidade desses sujeitos (ação inclusiva), o currículo pode se tornar excludente por dar continuidade a práticas que podem enfatizar as diferenças ou até mesmo atividades que não valorizam as aprendizagens acadêmicas mais complexas, mesmo que de modo mais flexível, valorizando as singularidades e potencialidades dos sujeitos com deficiência.

Nesse contexto, vale trazer uma reflexão proposta por Lopes (2008), que evidencia um aspecto da in/exclusão na educação de estudantes com deficiência, em que a presença de uma visão assistencialista e afetiva muitas vezes obscurece a dimensão pedagógica e curricular do direito do sujeito com deficiência à aprendizagem:

Geralmente, alunos com deficiência são narrados como queridos, amáveis, dóceis, carinhosos, que estão na turma para se socializarem, etc. A aprendizagem de conteúdos pelos alunos com deficiência não parece ser uma prioridade para muitos professores, pois, ao serem questionados sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, referem-se quase unicamente aos comportamentos e à autonomia conquistada por eles. (LOPES, 2008, p. 99)

Essa perspectiva de in/exclusão revelada por Lopes(2008) demonstra que mesmo que os sujeitos com deficiência estejam incluídos fisicamente na escola comum, muitas vezes, continuam excluídos dos processos significativos de ensino e aprendizagem, ou seja, a permanência desses sujeitos no ambiente escolar não se traduz necessariamente em acesso efetivo ao conhecimento.

Nesse sentido, é relevante considerar ainda que o currículo dos CEEs passa pelo desafio de lidar com a demanda de uma educação especializada e a expectativa de uma futura inclusão escolar em escolas comuns. Conforme a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010),

A fim de assegurar a esse estudante o direito à Educação Básica, será desenvolvido, extraordinariamente, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento no CEE, **com as adequações necessárias a cada estudante, visando à sua inclusão ou à reinserção na instituição educacional comum.** (Distrito Federal, 2010, p.106 e 107, grifo nosso)

Diante disso, fica claro que nos CEEs a adequação curricular deve ser feita visando a inclusão dos estudantes na escola comum, até mesmo aos estudantes que saíram da escola comum e entraram nos CEEs é visada a reinserção desse sujeito na escola comum.

Essa situação, conforme já refletimos no Capítulo II, aponta para a visão de que os CEEs são vistos como espaços temporários e estratégicos que preparam os estudantes para uma transição para a escola comum. Assim, o currículo dessas unidades de ensino refletem a união/o diálogo do currículo comum (que contempla o que é ensinado na escola comum) e o currículo funcional (que comprehende as demandas sociais e práticas imediatas do sujeito).

Nesse contexto, vale refletir que o currículo funcional está aliado ao processo de disciplinar os corpos dos sujeitos com deficiência, revelando a normalização desses sujeitos nos espaços educacionais. Parece que a lógica é adequar os sujeitos com deficiência à norma, exigindo que eles sejam disciplinados/moldados para se tornarem compatíveis com os padrões pré-estabelecidos da escola comum. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (Foucault,1987, p. 164). Dessa forma, podemos refletir sobre a in/exclusão que ocorre nessa prática, pois, nesse caso, a inclusão escolar pode ser vista como um processo condicional, no qual o sujeito com deficiência irá pertencer ao espaço comum se demonstrar algum grau de conformidade com as expectativas daquele ambiente.

Percebemos com isso que, o currículo funcional não é apenas um instrumento pedagógico para promover autonomia e participação, ele pode funcionar também como uma ferramenta de normalização, aliada à in/exclusão escolar, preparando os sujeitos com deficiência para que eles possam ser

“colocados” em determinados espaços educacionais. Esse processo se alinha ao que Foucault descreve como os processos disciplinares do corpo. E a escola, como instituição normativa, impõe padrões de comportamento, desempenho e funcionalidade que regulam a presença dos sujeitos nos espaços educacionais.

Nesse cenário, é relevante relembrar que a SEEDF não dispõe de um documento intitulado “Currículo Funcional”, ou seja, um documento norteador que contenha as habilidades a serem desenvolvidas (uma lista flexível de habilidades de vida diária, sociais, acadêmicas funcionais, de trabalho, etc). Entendemos que a falta de clareza sobre o que ensinar é mais um fator de in/exclusão, já que apesar de estar incluído em um ambiente escolar que segue um determinado currículo (currículo funcional), sem diretrizes claras, o estudante pode passar por um ensino pouco significativo.

Lembramos que os CEEs são unidades de ensino da SEEDF que fazem parte de uma política pública pensada para a promoção da Educação Especial no DF, logo, entendemos que os sujeitos que lá estão devem ser considerados sujeitos de aprendizagem, e a prática pedagógica dos professores que os atendem e todo o contexto da escola deve ter intencionalidade pedagógica. Assim, como os documentos norteadores indicam que nessas unidades de ensino deve haver uma adequação curricular que abarque o Currículo Funcional, a elaboração de um documento da SEEDF intitulado “Currículo Funcional”, contendo uma lista flexível de habilidades funcionais possíveis para se trabalhar nessas unidades de ensino, pode representar uma estratégia que dialoga com as demandas dos CEEs.

Apesar de não abordar especificamente o currículo em escolas especializadas, em seus estudos, Santos (2017) fala sobre a falta de clareza em relação ao conteúdo educacional para pessoas com deficiência “[...] isso não significa necessariamente que há clareza quanto ao conteúdo, penso que a confusão se justifica pela ausência do que poderia ser definido como conteúdo da escolarização.” (Santos, 2017, p. 128). Essa perspectiva de Santos está em consonância com o que observei nos documentos norteadores da SEEDF em relação à adequação curricular proposta para os CEEs do DF, que também não é apresentada de forma clara e detalhada sobre o que ensinar a essas pessoas. Como já vimos no início deste capítulo, as informações dos documentos

norteadores baseiam-se em dizer que o Centro de Ensino Especial “[...] adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional [...]” (Distrito Federal, 2010, p. 96).

Neste cenário, vale refletir que a construção de um currículo inclusivo nos CEEs vai além da elaboração de currículos específicos ou adaptados, um currículo inclusivo possivelmente estará vinculado a práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas, favoreçam as potencialidades, a participação e a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, ainda refletindo sobre a in/exclusão, vale destacar que a adequação curricular operada nos CEEs possibilita que esse espaço possa ser visto de maneira inclusiva (uma inclusão pedagógica), e não somente como um espaço de exclusão ou “segregador”. Ao operar uma adequação curricular que não está voltada para a comparação entre os sujeitos, mas para o desenvolvimento de cada um a partir de suas próprias aptidões e potencialidades, a inclusão não é medida pela capacidade de um estudante se integrar ou competir com os outros, mas sim pela oportunidade que ele tem de se tornar participante ativo de seu processo de aprendizagem, em um espaço que respeita e potencializa suas características e necessidades individuais.

Assim, entendemos que, à margem das normas e padrões estabelecidos pela sociedade e pelo sistema educacional tradicional, o sujeito do CEE encontra um ambiente que o convoca a desenvolver-se. Ele é convidado a crescer não em relação aos outros, mas a partir de si mesmo, a partir de suas potencialidades e desafios únicos. Nesse sentido, a adequação curricular não é apenas uma adaptação, mas uma criação de um espaço pedagógico que se ajusta ao sujeito, tornando a aprendizagem significativa para ele, dentro de seu próprio ritmo e contexto.

Diante do exposto, percebemos que a in/exclusão no currículo nos CEEs pode ser refletida em práticas que por um lado promovem a inclusão, porque “[...] dispõe de programas e de procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes.” (Distrito Federal, 2010, p. 96), mas por outro lado podem permanecer com exclusões, por apresentar pouca clareza quanto ao que deve ser ensinado e por

possivelmente restringir a aprendizagem a um grupo de habilidades que não abarca as potencialidades dos sujeitos.

4.3.2 O CONTROLE NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DOS CEES

No contexto foucaultiano, o termo “controle” surge em reflexões sobre o funcionamento das sociedades disciplinares e a vigilância que se opera nessas sociedades para manter a ordem social. No livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (1987) Foucault estuda as instituições penais e elucida que o controle é exercido por meio de mecanismos de disciplina que mantém a ordem social, para que os sujeitos sejam moldados dentro do padrão de normalidade e produtividade, “[...] a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado.” (Foucault, 1987, p. 191).

Assim, ao longo de seu texto, Foucault (1987) reflete que para a sociedade disciplinar, os mecanismos de controle visam evitar desvios dos padrões de comportamento ou produtividade que podem ameaçar a estabilidade da sociedade, como comportamentos considerados indisciplinados, improdutivos ou perigosos. Para o autor, “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extraír e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (Foucault, 1987, p. 189). Podemos refletir com isso que os CEEs podem ser configurados como esse “aparelho eficiente”, visto que essas escolas organizam, disciplinam e direcionam os corpos e os tempos de seus estudantes por meio de intervenções pedagógicas especializadas.

Nesse sentido, tendo como base a perspectiva de Michel Foucault, podemos refletir que o currículo escolar pode ser visto como um dispositivo disciplinar de controle, pois ele é um instrumento utilizado para disciplinar os estudantes, alinhando-os aos padrões de habilidades acadêmicas e sociais desejadas pela sociedade.

Para Sacristán (2013),

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o processo dos sujeitos durante a escolaridade. **Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas.** (Sacristán, 2013, p. 18, grifo nosso)

Nesse sentido, trazendo a perspectiva de Foucault para a reflexão de Sacristán, é possível refletir que o currículo torna mais natural os processos de controle (o que ensinar, em que tempo, para que faixa etária, etc), e esses processos do sistema escolar passam a regular os sujeitos, ajustando-os aos comportamentos desejáveis na sociedade.

Para a Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF (2010), “[...] o professor deve conhecer as necessidades educacionais especiais desse estudante, suas potencialidades e suas deficiências. [...] Assim, somente após esta análise, deverão ser definidas as estratégias de ensino a serem utilizadas.” (Distrito Federal, 2010, p. 44). Ou seja, os registros dos estudantes vão medindo e controlando o que a adaptação curricular deve prever para ele.

Nesse contexto, podemos refletir então que o controle se manifesta nos mecanismos que regulam o sistema educacional e entre eles está a adequação curricular. Ao estruturar a adequação curricular nos CEEs, por exemplo, os conteúdos e metodologias adotadas pelos professores buscam moldar o sujeito a padrões de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos pela sociedade como normais.

Na execução do Currículo Funcional, o qual trata “[...] de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio” (Suplino, 2005, p. 35), é possível perceber o currículo como um dispositivo disciplinar de controle, pois ele pode ser usado para treinar e moldar os sujeitos com deficiência a fim de que eles adquiram habilidades sociais e de vida diária, tornando os sujeitos produtivos e obedientes para sociedade em que estão inseridos.

A respeito disso, vale apontar alguns aspectos da organização curricular de um CEE do DF, sobre a qual o PPP K diz que:

Partindo do pressuposto que educação não é só “escolaridade” no sentido de conteúdo meramente acadêmico, e que todas as pessoas podem beneficiar-se da educação sistemática e assistemática, notadamente junto aos estudantes com deficiência consideradas mais graves surgiu a necessidade de se trabalhar, sob uma ótica educacional, também as chamadas AVAS (Atividades de Vida Autônoma e Social) e as Atividades de Vida Prática **oportunizando aos estudantes maior independência e autonomia em seus hábitos e atitudes, possibilitando à pessoa sentir-se útil**. Incluindo não só os asseios corporais e cuidados domésticos, mas também as atividades

relacionadas com o lazer, a vida comunitária, o transporte e tantas outras. (Distrito Federal, PPP K, 2023, p. 18)

Diante dessa citação podemos refletir que as Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS) podem ser compreendidas como mecanismos que controlam e disciplinam os sujeitos, orientando-os a adquirir comportamentos e habilidades alinhados a um modelo de autonomia que estão relacionados a um padrão de normalidade. Ao mencionar aspectos como os asseios corporais, cuidados domésticos e uso de transporte, observa-se que as AVAS moldam os corpos dos sujeitos para uma funcionalidade social. Nesse sentido, a noção de autonomia que essas práticas promovem podem ser questionadas se são realmente uma prática de independência ou um processo de adequação ao modelo padrão de normalidade.

Diante desse contexto, como já visto no Capítulo III deste estudo, retomamos a ideia de que o currículo escolar não é neutro, ele é um dispositivo disciplinar para regular e controlar os sujeitos. Para Veiga-Neto (2008), o controle se intensifica nos métodos de implementação e avaliação de conteúdos elencados pelo currículo, priorizando o registro e o armazenamento de informações como forma de fiscalização:

Controlar passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção.

Assim, o controle não implica, necessariamente, uma ação contínua, mas sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento. (Veiga-Neto, 2008, p.51)

Nesse sentido, ao utilizar os registros dos estudantes para realizar a adequação curricular, é possível verificar uma situação de controle, pois o desenvolvimento e o comportamento do estudante é medido para que a adequação curricular seja preparada com base nas suas necessidades, o que permite o monitoramento detalhado do sujeito e o coloca em um sistema de controle que o considera como “apto” ou “inapto” para algumas competências.

Como visto nas normativas da SEEDF, “Indica-se a transferência do estudante do CEE para instituições educacionais comuns da rede regular de ensino quando suas condições pedagógicas evidenciarem não haver mais a necessidade de currículo funcional [...]” (Distrito Federal, 2010, p. 102). Ou seja, se o sujeito alcança algumas habilidades do Currículo Funcional estipuladas na adequação curricular, ele é considerado “apto” para progredir para a próxima

etapa, que é a inclusão em escola comum. Assim, é possível refletir que a adequação curricular elaborada para o sujeito com deficiência nos CEEs pode ser utilizada como dispositivo de controle do sujeito com deficiência para moldá-lo ao perfil mais aproximado do que é considerado um aluno da escola comum.

Para Kuchenbecker (2011),

A escola, desde quando se institui como tal, tem se firmado como espaço de fabricação de sujeitos dóceis, com comportamento fácil e flexível de serem dirigidos. O mote principal e que direciona a prática educativa é a fabricação de indivíduos bons e educados para viverem na sociedade. (Kuchenbecker, 2011, p. 49-50)

Nesse sentido, ao definir o que é considerado conhecimento (saber), o currículo funciona como um dispositivo que regula o que os estudantes devem adquirir, disciplina e molda os sujeitos, seus comportamentos e suas habilidades (tanto o saber científico quanto o comportamento dos corpos), de forma que isso esteja de acordo com os valores e objetivos aceitos socialmente.

Isto posto, refletimos que, apesar de a adequação curricular visar atender as necessidades específicas dos estudantes, ela regula os sujeitos e contribui para que eles sejam moldados dentro dos padrões considerados desejáveis na sociedade, por meio de mecanismos de controle que mantém a ordem social e evita os desvios de comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Acorde, Alice querida!”, disse a irmã. “Ora, mas como você dormiu!” “Oh, eu tive um sonho muito curioso!”, disse Alice. E ela contou à irmã, detalhando ao máximo tudo o que conseguia lembrar, essas estranhas aventuras que vocês acabaram de ler. E quando terminou, a irmã a beijou e disse: “Foi certamente um sonho curioso, minha querida, mas agora entre correndo para tomar o seu chá. Está ficando tarde.” Assim Alice se levantou e saiu correndo, pensando, enquanto corria, que o sonho tinha sido realmente maravilhoso.”
Alice no País das Maravilhas - Lewis Carrol (2010, p. 111,112)

Como ao longo de todo este trabalho alguns trechos de “Alice no País das Maravilhas” (2010) foram utilizados no início dos capítulos para ilustrar reflexões sobre a Educação Especial, também faço isso nesta conclusão. Nessa perspectiva, assim como Alice desejou contar à sua irmã sobre seu “sonho muito curioso”, como pesquisadora, senti-me compartilhando a aventura desta pesquisa que busca iluminar um mundo desafiador como o de *Alice no País das Maravilhas* (2010), que neste estudo é o mundo de uma escola especial no contexto do currículo.

Assim, a presente dissertação teve como objetivo analisar a constituição dos currículos nos Centros de Ensino Especial (CEEs) do Distrito Federal (DF) a partir de uma análise dos documentos norteadores da SEEDF. Os principais resultados desse estudo indicam que nessas unidades escolares são realizadas adequações curriculares baseadas no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA 1º segmento) juntamente com as concepções do Currículo Funcional. Verificamos ainda que atualmente não há entre os documentos normativos da SEEDF um documento intitulado “Currículo Funcional”, e as orientações desse órgão sobre o assunto constam no documento “Orientação Pedagógica de Educação Especial” (2010).

Este estudo trouxe como uma de suas principais contribuições o fato de abordar um tema ainda inexplorado na literatura acadêmica: a constituição do currículo nos CEEs a partir dos documentos norteadores da SEEDF. Por se tratar de um campo que não havia estudos prévios consolidados, foi necessário construir os alicerces da pesquisa, explicando como os CEEs se constituem como uma das possibilidades de oferta de Educação Especial no DF, detalhando como essa instituição é concebida nos documentos da SEEDF e delimitando o objeto da

análise. Essa ausência de referenciais prévias também justificou a opção por uma abordagem exclusivamente documental, já que foi necessário compreender de que forma as diretrizes oficiais da SEEDF fundamentam a prática pedagógica dessas escolas.

Nesse sentido, um dos objetivos desta pesquisa foi compreender de que forma o CEE constitui uma das possibilidades de oferta da Educação Especial para pessoas com DI, DMU e/ou TEA no contexto da SEEDF. A análise demonstrou que os CEEs são uma alternativa educacional substitutiva ao ensino comum para o público nomeado na SEEDF como “estudantes com deficiência e graves comprometimentos intelectuais, comportamentais e/ou múltiplos” que não possuem indicação imediata dos profissionais desse órgão para turmas inclusivas e não possuem indicação para classe especial em escola comum. Além disso, essas escolas oferecem também uma proposta de educação ao longo da vida aos sujeitos com terminalidade específica, com atividades voltadas para a autonomia, comunicação, habilidades sociais e acadêmicas.

Ao longo desse estudo, buscamos compreender ainda as concepções de currículo escolar, adequação curricular e Currículo Funcional no contexto da Educação Especial no Distrito Federal. Assim, foi possível discutir como essas concepções são apresentadas e aplicadas no contexto dos CEEs.

A análise realizada evidenciou que o Currículo em Movimento da SEEDF (2014) e a proposta curricular dos CEEs se relacionam ao se referirem à adequação curricular. O documento normativo orienta a adequação do currículo como princípio essencial para garantir o acesso dos estudantes na Educação Básica, respeitando suas singularidades. Nesse contexto, os CEEs operacionalizam essa diretriz ao articular o currículo comum da Educação Básica com o Currículo Funcional, sob o argumento que buscam um ensino que conte com tanto o desenvolvimento de competências acadêmicas, quanto habilidades voltadas à autonomia e à vida cotidiana dos estudantes. Essa união dos dois currículos objetiva ainda que os estudantes de Atendimento Pedagógico Especializado dos CEEs possam ser futuramente incluídos em escola comum.

Os dados analisados indicaram também que há pouca clareza quanto ao que deve ser ensinado às pessoas com deficiência nos CEEs, pois os documentos norteadores baseiam-se em dizer que o Centro de Ensino Especial

“[...] adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional [...]” (Distrito Federal, 2010, p. 96).

A presente dissertação contribui também para a reflexão sobre os desafios de um currículo inclusivo nos CEEs, e ao utilizar como base teórica os estudos foucaultianos em educação e a ferramenta analítica normalização juntamente com os efeitos in/exclusão e controle social, esta pesquisa oferece subsídios críticos para refletir sobre a constituição dos CEEs e o papel do currículo nessas instituições de ensino. A ferramenta normalização possibilitou refletir sobre como os comportamentos considerados normais são reforçados nas práticas educacionais, inclusive na abordagem com os sujeitos com deficiência. Já o efeito in/exclusão oportunizou reflexões acerca da existência de contextos educacionais considerados inclusivos, mas que podem gerar possíveis exclusões, mesmo que de forma sutil. Por sua vez, o efeito controle social revelou que o currículo escolar está entre os mecanismos disciplinares de controle do espaço escolar, visto que ele regula o que o sujeito deve aprender, as habilidades desejáveis pela sociedade, mantendo, assim, a ordem social.

Apontamos ainda que, diante das reflexões sobre a in/exclusão escolar e para além da discussão sobre a exclusão social, frequentemente associada ao caráter segregador dos CEEs (por concentrar apenas estudantes com deficiência), esse espaço se mostrou como um espaço de inclusão pedagógica, ao oferecer uma adequação curricular que abrange tanto o currículo comum quanto o currículo funcional e uma abordagem pedagógica voltada para as necessidades e potencialidades de cada sujeito. Ao invés de se comparar aos outros, o estudante é desafiado a se desenvolver em relação a si mesmo, respeitando seu ritmo e suas características. Dessa forma, a adequação curricular e o atendimento especializado operado nesse contexto convocam o sujeito a ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, tornando os CEEs um ambiente de inclusão pedagógica, embora os estudantes com deficiência não tenham a inclusão social com pessoas sem deficiência.

Assim, espera-se que esta pesquisa se torne um material de estudo referente “A constituição dos CEEs do DF e o currículo nessas unidades de ensino” e propicie reflexões sobre a proposta curricular e as concepções curriculares adotadas nos CEEs do DF. Compreendemos, contudo, que esta

pesquisa não se encerra em um ponto final definitivo, mas abre novos caminhos que ainda precisam ser explorados. Mais do que respostas prontas, almejamos que este trabalho contribua para o debate e inspire outras pesquisas que deem continuidade às questões aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistic-o-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 06/10/2024.

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Curriculum e poder**. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257907/000010013.pdf?sequence=1>. Acesso em 18/10/2024.

ARAÚJO, Déborah Nogueira; BALBINO, Vanderlei. **Curriculum e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva** Curriculum and difference in special education from an inclusive perspective. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 6, p. 64844-64850, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/dv6ikv6cijh6favflehadiddy/access/wayback/https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/32175/pdf>. Acesso em 07 jun 2023

BARDIN, L. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Curriculum funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/35983/1/2019_AdryanaKleydeHenriqueSalesBatista.pdf. Acesso em 14 abr. 2024.

BRASIL. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Cartilha Secretaria de Direitos Humanos - SDH. Governo Federal. Brasília, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/578/1/avancos_politicas_publicas.pdf. Acesso em 19 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 19 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Distrito Federal: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em 16/11/2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. DECRETO N° 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 19 out. 2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. MEC. RESOLUÇÃO, Nº. 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2013, aprovado em 31 de janeiro de 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2019, aprovado em 6 de junho de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118421-pceb005-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Terminologias adequadas para o tratamento às pessoas com deficiência na era da inclusão. Texto de Romeu Kazumi

Sassaki. Brasília: Câmara dos Deputados, Secretaria da CPD (Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência), 2022. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/140923_Cartilha_PCDdigital.pdf. Acesso em 30 abr. 2024.

ESPECIAIS, Educativas. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 19 out. 2023.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Porto Alegre, RS: LP&M, 2010.

CARVALHO, Kelly de Oliveira de. **Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce: o contexto da prática em escolas públicas do Distrito Federal**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43949>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CATANANTE, Flavia. **O currículo paulista e o currículo funcional: adaptações necessárias para o atendimento ao público-alvo das escolas de educação especial**. Apae Ciência, v. 18, n. 2, p. 54-60, 2022. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/373>. Acesso em: 07 jun 2023

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 82, de 9 de fevereiro de 2009 . DODF nº 29, terça-feira, 10 de fevereiro de 2009, p. 9. **Parecer n.º 325/2008-CEDF**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_3252008CEDFSE_DFSUBEB.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 08 nov. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa; PINHEIRO, Fernanda Kelly Gomes. **A formação inicial do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva do Plano Nacional de Educação 2014-2024. PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, v. 15, n. 1, p. e1524DO09-e1524DO09, 2024. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/2374>. Acesso em 03 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024. Brasília, 2015. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. **Caderno de orientações para concessão de Aptidão 2023**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/aptidao-2023-caderno-orientacao-30jun23.pdf>. Acesso em 16 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação. Fundação educacional do Distrito Federal, Departamento de Pedagogia: **Conteúdos curriculares para o Programa de Educação Precoce**. Brasília, 1994.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>. Acesso em 05 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégia de Matrícula 2024**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matrículas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Espaço pedagógico. Formulários. Educação Especial. **Formulário de Estudo de Caso Estudantes com Deficiência / TEA / 2024**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/formulario-estudo-de-caso-TEA-2024-24jun24.pdf>. Acesso em 24 fev 2025.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Memorando Circular Nº 5/2023 - SEE/SUBIN**, de 29 de junho de 2023. Brasília, 2023.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, DF: SEEDF, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_e_d_especial2010.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. **Nossa Rede. Escolas e estudantes**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em 06 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Subsecretarias**. Educação Inclusiva e Integral. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>. Acesso em 23 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Carta de Serviços**. Ensino especial. Inclusão. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em 03 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial 01 de Brasília. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_01_de_brasilia_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial 02 de Brasília. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_02_de_brasilia_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Brazlândia. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_01_brazlania-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial 01 de Ceilândia. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_01_ceilania-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial 02 de Ceilândia. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_02_ceilandia-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial do Gama. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cee_01_gama-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial 01 do Guará. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_guara.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Planaltina. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_de_planaltina-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Samambaia. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_samambaia.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_santa_maria-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Sobradinho. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_sobradinho-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

DISTRITO FEDERAL, Centro De Ensino Especial de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cee_01_taguatinga-1.pdf. Acesso em: 18 nov 2024.

FABRIS, Eli Henn. **In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os incluídos?**. Educação Unisinos, v. 15, n. 01, p. 32-39, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v15n01/v15n01a05.pdf>. Acesso em 02 mai. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Aula de 12 de março de 1975. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.(Obra original publicada em 1975), 1987.

FOUCAULT, Michael. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Bancos de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168789>. Acesso em: 16 jul. 2024.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre : UFRGS, 2020. 46 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574725/2/%28Interativo%29A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia.pdf>. Acesso em 30 abr. 2024.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down**. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/119429/000970597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. São Paulo: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos**. Revista colombiana de educación, n. 54, p. 96.119-96.119, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/ADM/Downloads/Inexclusao_escolar_a_invencao_de_tipos_especificos.pdf. Acesso em 02 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNARDI, Márcia Lise. **Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho**. Reunião Anual da Anped, v. 27, 2004.

MOURA, Gerusa Pontes de. **O desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular: as contribuições do Currículo Funcional Natural**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19471/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Gerusa%20Pontes%20de%20Moura%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro; DE ASSIS, Raquel Martins; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. **Apropriação do termo “pessoas com deficiência”**. Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288017/313162288017.pdf>. Acesso em 03 jun. 2024.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **Escola de educação básica na modalidade educação especial: análise da proposta de escolarização**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14849/TeseDoutoradoTiarles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PIO, Déborah Nogueira Araújo e. **Currículo e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_final.pdf. Acesso em 11 abr. 2024.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-31

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Fábio Junio da Silva. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102017-111113/publico/FABIO_JUNIO_DA_SILVA_SANTOS_rev.pdf. Acesso em 11 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54- 85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> Acesso em: 14 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DA SILVA, Tomaz Tadeu et al. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos**

com deficiência intelectual em escola especial. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16362/2/Dissertacao%20-%20Amanda%20Cristina%20de%20Freitas%20Souza%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade, v. 28, p. 947-963, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsq/>. Acesso em: 02 maio 2024.

VEIGA-NETO, A.; CORCINI, M. L.. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve, nº 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 07 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Pro-positões, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 35-58, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 28 out.2024.

Anexo A: Formulário de Estudo de Caso dos estudantes com Deficiência / TEA / da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2024)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados

Formulário de Estudo de Caso Estudantes com Deficiência / TEA

CRE: _____

Unidade Escolar: _____

Nome completo do(a) estudante: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Ano/Ciclo/Etapa/Segmento: _____ Turma: _____ Turno: _____

Responsável pelo(a) estudante: _____

Telefone para contato, preferencialmente Whatsapp: _____

Diagnóstico Médico ou Hipótese Diagnóstica: _____ CID: _____

Número Processo SEI anterior: 00080-_____ /20_____-_____. () Não se aplica

Obs.: O nº do processo para o envio via SEI do Estudo de Caso do ano atual deve ser anexado no mesmo número do processo do ano anterior, configurando assim seu histórico.

1. Tipo de atendimento oferecido ao estudante:

- Classe Comum - CC;
- Classe Comum Inclusiva - CCI;
- Classe Integração Inversa - CII;
- Classe Especial em escola regular (etapa de ensino): _____;
- Centro de Ensino Especial - CEE: Atendimento Pedagógico Especializado - APE:
 DI DMU TEA MISTA
- Centro de Ensino Especial de Deficiente Visual – CEEDV:
 Educação Precoce PAPE PAI
- Atendimento Complementar no CEE
- Atendimento Complementar no CEEDV:
 ACE: _____ SOT
- Programa de Educação Precoce - PEP;
- EJA Interventiva: _____ Segmento _____ Etapa;
- Classe Bilíngue - Escola Bilíngue;
- Classe Bilíngue Mediada;
- Classe Bilíngue Diferenciada;
- Programa de Educação Linguística Precoce - PELP/Escola Bilíngue;
- Sala de Recursos Generalista - SRG;
- Sala de Recursos Específica - SRE de _____;
- Itinerância;

- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA;
- Orientação Educacional - OE;
- Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA;
- Apoio escolar com Monitor ou Educador Social Voluntário para:
 - alimentação;
 - higienização;
 - locomoção;

2. Descreva detalhadamente o percurso escolar do estudante considerando a sua trajetória escolar de forma a evidenciar como seu percurso acadêmico vem sendo construído. Relatar o histórico escolar do estudante, ano a ano, indicando o ingresso na rede pública e os serviços ofertados na modalidade da educação especial, bem como os acompanhamento médicos e terapêuticos, caso houver.

3. Descreva detalhadamente os resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos estabelecidos em planejamento, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas, conforme os normativos Currículo em Movimento da Educação Básica (Processo de Letramento/Alfabetização: leitura, escrita e cálculo matemático) e Currículo em Movimento da Educação Especial nas seguintes áreas: Comunicação, Habilidade de Gestão Pessoal, Habilidades psicomotoras e Habilidades socioemocionais.

4. Nos casos de estudantes matriculados em Classe Especial, descrever os resultados observados nas VIVÊNCIAS realizadas em sala de aula reduzida, nos espaços coletivos da unidade escolar e projetos/atividades complementares.

5. Solicitação de encaminhamentos para o ano letivo de 2025:

- Classe Comum - CC;
- Classe Comum Inclusiva - CCI;

- Classe Integração Inversa - CII;
 Classe Especial em escola regular (etapa de ensino): _____;
 Centro de Ensino Especial - CEE: Atendimento Pedagógico Especializado - APE:
 DI DMU TEA MISTA
 Centro de Ensino Especial de Deficiente Visual – CEEDV:
 Educação Precoce PAPE PAI
 Atendimento Complementar no CEE
 Atendimento Complementar no CEEDV:
 ACE: _____ SOT
 Programa de Educação Precoce - PEP;
 EJA Interventiva: _____ Segmento _____ Etapa;
 Classe Bilíngue - Escola Bilíngue;
 Classe Bilíngue Mediada;
 Classe Bilíngue Diferenciada;
 Programa de Educação Linguística Precoce - PELP/Escola Bilíngue;
 Sala de Recursos Generalista - SRG;
 Sala de Recursos Específica - SRE de _____;
 Itinerância;
 Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA;
 Orientação Educacional - OE;
 Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA;
 Apoio escolar com Monitor ou Educador Social Voluntário para:
 alimentação; higienização; locomoção;

6. Responsáveis pelas informações:

| Profissional | Matrícula | Assinatura |
|--|-----------|------------|
| Diretor(a) | | |
| Supervisor(a) pedagógico(a) | | |
| Secretário(a) escolar | | |
| Coordenador(a) Pedagógico(a) | | |
| Professor(a) Sala de Recursos | | |
| Professor(a) Sala de Recursos | | |
| Orientador(a) Educacional | | |
| Professor(a) Itinerante | | |
| Equipe de Apoio à Aprendizagem - SEAA - Pedagogo | | |
| Equipe de Apoio à Aprendizagem - SEAA - Psicólogo | | |

| | | |
|---|--|--|
| Professor(a) intérprete educacional | | |
| Professor(a) guia-intérprete | | |
| Professores regentes - Componentes curriculares | | |

7. Ante os aspectos pedagógicos analisados referentes ao estudante supracitado e em atendimento ao estabelecido na Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF, Lei Brasileira da Inclusão e Estratégia de Matrícula vigente, o presente documento deve ser formalizado como:

() Estudo de Caso Anual () Estudo de Caso Anual para CRPEC () Estudo de Caso Anual para CCPEC

8 - Ciência do Responsável: _____

Observações:

Data: _____ / _____ / _____

Anexo B: Matriz curricular do Currículo Funcional das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008)



GDF

SE

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

25

Anexo XV do Parecer nº 325/2008-CEDF
MATRIZ CURRICULAR – Currículo funcional para a Educação Especial

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Currículo Funcional da Educação Especial

Modalidade: Educação Especial

Regime: Anual

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

| CONTEXTO | DIMENSÃO DO APOIO | ÁREAS DO CONHECIMENTO | INDICADORES DE AVALIAÇÃO | |
|--|---|---|--|--|
| FAMILIAR – ESCOLAR – COMUNITÁRIO – OCUPACIONAL | Funções Intelectuais | <ul style="list-style-type: none"> Percepção Raciocínio lógico matemático Organização do pensamento Análise e síntese Compreensão de idéias Conhecimento do mundo e aprendizagem formal Generalização de conhecimentos | <ul style="list-style-type: none"> Capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente com base nos conhecimentos construídos. Capacidade de planejar e solucionar problemas e aplicação na atividade prática. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Habilidades conceituais Habilidades sociais Habilidades práticas de vida autônoma e independente | <ul style="list-style-type: none"> Relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. Ex: linguagem, leitura e escrita, conceitos matemáticos. Relacionadas à competência social. Ex: habilidades interpessoais, responsabilidade, auto-estima, observância de normas de conduta, regras e leis, evitar a vitimização. Relacionadas à vida autônoma e independente. Ex: atividades de cuidado pessoal na vida diária, atividades instrumentais de vida, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente. | |
| | Formação da identidade pessoal, social e cultural | <ul style="list-style-type: none"> Comunicação Participação Interação Vivência de papéis sociais Expressão artística Capacidade criadora Exercício da cidadania | <ul style="list-style-type: none"> Considera os contextos típicos de seu grupo etário consistentes com a diversidade cultural e linguística da pessoa, constituindo espaços que possibilitam sua participação, interações sociais e vivência de papéis sociais que refletem a quantidade e a qualidade de seu engajamento em seu ambiente e o exercício de sua cidadania. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Esquema corporal Equilíbrio Coordenação dinâmica geral Coordenação motora Orientação espaço-temporal Lateralidade | <ul style="list-style-type: none"> Considera o desenvolvimento integral do ser, articulando corpo, movimento e mente, de forma a favorecer a comunicação e expressão de seus pensamentos, desejos e necessidades. | |
| TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL | | 25 HORAS | | |
| TOTAL ANUAL | | 1.000 HORAS | | |

OBSERVAÇÕES:

- Aspectos a serem observados:
 - 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 das atividades.
 - Participação efetiva, no processo educacional, dos pais e dos profissionais que atendem ao aluno, visto que são eles quem melhor o conhecem e poderão identificar, com maior precisão, quais as habilidades que necessariamente deverão ser adquiridas.
 - Interação com outros alunos não-deficientes, uma vez que são os colegas que proporcionam a entrada das crianças e dos jovens nas experiências normais de vida em seu grupo de idade.
- Os conteúdos são definidos de acordo com:
 - Domínio – definição dos interesses, das necessidades e das potencialidades do aluno;
 - Atividade – ação pedagógica para o desenvolvimento da habilidade.
- A carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades funcionais, baseadas na Dimensão do Apoio, será definida no planejamento individual de cada aluno.

PRODUTO TÉCNICO

Como produto técnico, elaboramos uma proposta de curso que busca atender a diferentes públicos, podendo ser estruturado tanto como uma formação continuada para os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) quanto como um curso de extensão para estudantes de licenciatura da Universidade de Brasília e/ou outras Faculdades. Dessa forma, a iniciativa visa qualificar profissionais que já atuam na Educação Especial, ao mesmo tempo em que proporciona uma formação complementar para futuros docentes, ampliando a compreensão sobre o currículo e as práticas pedagógicas nos CEEs do DF, de forma que os cursistas possam refletir sobre a organização escolar e curricular que ocorre nesse ambiente.

Assim, o curso deve promover estudos das normativas vigentes da Educação Especial, com várias atividades que promovam a troca de experiências exitosas, como atividades em grupos, rodas de conversa e relatos de experiências.

Esclarecemos ainda que a proposta a seguir será inicialmente apresentada como um produto técnico desta pesquisa, e posteriormente, a intenção é submetê-la à SEEDF, na EAPE (Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Governo do Distrito Federal) com o objetivo de implementá-la de forma prática, oferecendo o curso aos professores da rede. Além disso, futuramente, pretendemos também apresentar essa proposta de curso à Universidade de Brasília, a fim de que a instituição possa analisá-la como uma possível oferta de curso de extensão. Dessa forma, será possível ampliar seu alcance, proporcionando formação complementar aos estudantes de licenciatura e fortalecer o debate acadêmico sobre a Educação Especial e os CEEs.

PROPOSTA DE CURSO: Os Centros de Ensino Especial do Distrito Federal no contexto do currículo

1. Introdução

O curso “Os Centros de Ensino Especial do Distrito Federal no contexto do currículo” objetiva proporcionar aos professores que atuam ou que pretendem atuar nos Centros de Ensino Especial (CEEs), bem como aos estudantes de licenciatura, uma formação sobre currículo escolar e adequação curricular nessas instituições de ensino.

Os CEEs são escolas da rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atendem apenas estudantes com deficiência e/ou TEA e bebês e crianças da Educação Precoce. Essas escolas cumprem o papel de instituições especializadas que funcionam como uma alternativa educacional aos estudantes com necessidades específicas mais complexas, denominados pelas normativas da SEEDF como “estudante com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais ou múltiplos” (Distrito Federal, 2010, p. 106). Nas turmas de Atendimento Pedagógico Especializado dessas unidades de ensino, o currículo escolar é adaptado às características individuais dos estudantes, com base no Currículo em Movimento da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA 1º segmento) e no Currículo Funcional, a fim de desenvolver aprendizagem de habilidades acadêmicas, cognitivas, emocionais, sociais e funcionais de vida diária.

Considerando que a SEEDF ainda oferta os CEEs como parte de uma política pública da Educação Especial e considerando o papel dessas instituições na oferta de Educação Especial no DF, este curso propõe uma formação que reflita sobre o papel do currículo escolar, que respeite as especificidades de cada estudante e que promova um processo de ensino-aprendizagem significativo nessas instituições de ensino. Assim, a proposta do curso é proporcionar que os cursistas adquiram competências que favoreçam a construção de uma adequação curricular e de um ambiente pedagógico que atendam às necessidades específicas dos estudantes dos CEEs, com um aprendizado significativo e respaldado nas normativas vigentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

2. Justificativa

De acordo com as normativas da SEEDF, o currículo escolar dos CEEs deve ser adaptado com base no Currículo em Movimento de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA 1º segmento) e no Currículo Funcional. Nesse contexto, muitos docentes acabam enfrentando dificuldades ao adequar o currículo escolar à realidade dos estudantes dos CEEs. Assim, este curso visa capacitar os educadores para que possam planejar e implementar uma adequação curricular escolar mais inclusiva, acessível e significativa e em conformidade com as normativas vigentes, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes, a fim de promover o desenvolvimento desses sujeitos.

3. Objetivos

Objetivo geral: Proporcionar formação aos professores da SEEDF e a estudantes de licenciatura sobre currículo escolar e adequação curricular no contexto dos CEEs.

Objetivos específicos:

- Reconhecer o CEE como uma das alternativas da Educação Especial na rede de ensino da SEEDF.
- Compreender as normativas da SEEDF sobre o currículo nos CEEs.
- Refletir sobre as características e necessidades específicas dos estudantes com deficiência e/ou TEA dos CEEs.
- Identificar as metodologias que podem favorecer a aprendizagem do público dos CEEs.
- Desenvolver habilidades para elaborar planos de aula e materiais pedagógicos acessíveis.

4. Fundamentação teórica:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino garantida por marcos legais que serão utilizados na fundamentação teórica do curso, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB, Lei nº 9.394/1996), além de outras normativas como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008); a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 17/2001); e o Parecer CNE/CP nº 50/2023 (que apresenta orientações específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA).

No contexto da Educação Especial, o currículo aliado a adequação curricular são documentos que contemplam o direito da aprendizagem significativa vinculada às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Assim, compreendendo a necessidade de abordar o currículo como uma prática social e cultural, um documento flexível, dinâmico, aberto à diversidade e que articule teoria e prática, adotaremos os estudos de José Gimeno Sacristán e Dermeval Saviani como fundamentação teórica. Além disso, utilizaremos os estudos de Maryse Suplino para abordar a concepção de currículo funcional, um currículo voltado para a funcionalidade, que privilegia aprendizagens relacionadas às necessidades da vida social e cotidiana dos estudantes.

Além disso, como os CEEs são unidades de ensino da SEEDF, as normativas desse órgão que orientam e estruturam as práticas educacionais nessas unidades de ensino serão utilizadas como fundamentação teórica.

5. Público-alvo

O curso é destinado aos professores da SEEDF que atuam na Educação Especial, além de estudantes de licenciatura da Universidade de Brasília e demais Faculdades.

6. Carga horária

O curso terá a duração total de 80 (oitenta) horas, distribuídas em 4 (quatro) horas diárias semanais (20 semanas), com aulas presenciais, aulas síncronas e atividades assíncronas.

- Encontros presenciais: 9 (nove)
- Encontros síncronos (online/em tempo real): 7 (sete)
- Atividades assíncronas (de forma não simultânea): 4 (quatro)

7. Conteúdo Programático

O curso será dividido em módulos temáticos que abordarão os seguintes tópicos:

- Módulo 1: Fundamentos da Educação Especial
 - História e princípios da Educação Especial
 - Legislação acerca da Educação Especial
 - Compreendendo a oferta de Educação Especial no DF com base nas normativas da SEEDF
 - Reflexão sobre o papel dos CEEs na Educação Especial do DF
- Módulo 2: Características e necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contexto dos CEEs
 - Características e desafios dos estudantes com: deficiência intelectual, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista.
 - Compreendendo o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.
- Módulo 3: Currículo
 - O que é currículo escolar
 - O Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF
 - O Currículo Funcional
 - Adequação curricular no contexto dos CEEs
- Módulo 4: Metodologias de Ensino e Planejamento Pedagógico no contexto dos CEEs
 - Reflexão sobre o planejamento de aulas que atendam a diferentes necessidades específicas.
 - Uso de recursos pedagógicos adaptados: materiais concretos, tecnológicos e audiovisuais.
 - Introdução a métodos de intervenção para pessoas com deficiência: Método TEACCH (Treatmentand of Autisticand Related Communication Handicapped Children), que traduzido em português significa Tratamento

em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação; o método ABA (Applied Behavior Analysis) que traduzido seria Análise do Comportamento Aplicada; o sistema PECS (Picture Exchange Communication System), um sistema de comunicação por troca de figuras; e o Ensino Estruturado, que visa o uso de estratégias visuais, como rotinas e horários e espaços adaptados para reduzir estímulos.

- Tecnologia assistiva e sua aplicação prática na escola.

8. Metodologia

O curso será desenvolvido por meio de uma abordagem interativa entre o formador e os cursistas, utilizando:

- Aulas expositivas
- Relatos de experiência
- Debates sobre as dificuldades encontradas durante as adequações curriculares no contexto dos CEEs.
- Atividades práticas de adequação curricular, tendo como base o currículo comum de educação básica e o currículo funcional
- Atividades para criação de materiais pedagógicos acessíveis.
- Na plataforma digital do curso, haverá materiais de leitura complementar e atividades assíncronas.

9. Cronograma

| DIA | ATIVIDADE | CONTEÚDO PROGRAMÁTICO |
|------------|---|--|
| 1º dia | Aula presencial: Abertura do curso e apresentação do planejamento do curso. Iniciar a aula sobre os fundamentos da Educação Especial. | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do curso, dos objetivos gerais e específicos.• Dinâmica de apresentação e integração do formador e cursistas.• História e princípios da Educação Especial |

| | | |
|--------|--|--|
| 2º dia | Aula síncrona: Fundamentos da Educação Especial | <ul style="list-style-type: none"> • História e princípios da Educação Especial • Legislação acerca da Educação Especial |
| 3º dia | Aula presencial: A Educação Especial no DF | <ul style="list-style-type: none"> • Compreendendo a oferta de Educação Especial do DF com base nas normativas da SEEDF • Reflexão sobre o papel dos CEEs na Educação Especial do DF |
| 4º dia | Aula síncrona: Características e necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contexto dos CEEs | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiência Intelectual • Deficiência múltiplas • TEA |
| 5º dia | Aula presencial: Casos na prática (Vídeos de reportagens de pessoas com deficiências em instituições especializadas e/ou com pessoas com Transtorno do Espectro Autista com necessidade de suporte muito substancial e vídeos de Instagram dos | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão sobre o perfil do estudante dos CEEs. • Exibição de vídeos do Youtube: <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo 1: Profissão Repórter Autismo - exibido dia 19/06/2019. Link: https://www.youtube.com/watch?v=NIW-YzcPq50 - Vídeo 2: Um Mundo Especial - Parte 1- Conexão Repórter (11/03/19). Link: https://www.youtube.com/watch?v=719BHbQ2qC0&t=76s • Exibição de vídeos do Instagram de alguns CEEs |

| | | |
|--------|---|---|
| | CEEs). | <ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre os vídeos assistidos sobre o perfil dos estudantes dos CEEs e relatos de experiência. |
| 6º dia | <p>Atividade assíncrona</p> <p>- Análise dos vídeos:</p> <p>Vídeo 1: Pessoas com deficiência precisam de escolas especiais? Mude minha ideia</p> <p>Vídeo 2: Palestra - Dra. Maryse Suplino</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Assistir aos vídeos propostos e refletir sobre as reflexões apresentadas, relacionando-os à prática docente no contexto dos CEEs. <ul style="list-style-type: none"> - Acesse os vídeos por meio dos links: <ul style="list-style-type: none"> Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=GdZW2_fXpJA&list=PLDSV07Wv0U7b8kzP7nYx8IP0QSM7IS4jv Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=-9hYZgRjbM4 - Durante a exibição dos vídeos, anote os principais pontos que considera relevantes para sua prática como professor de Educação Especial. - Após assistir aos vídeos: Escolha 1 das duas atividades a seguir para responder na plataforma <p>Atividade 1: Elabore uma breve reflexão (5 a 15 linhas) abordando: Como os argumentos apresentados no vídeo 1 dialogam com sua experiência profissional? Relate alguns desafios e/ou possibilidades que você identifica</p> |

| | | |
|--------|---|--|
| | | <p>na prática escolar no contexto da Educação Especial.</p> <p>Atividade 2: Com base no vídeo 2, elabore uma breve reflexão (de 5 a 15 linhas) abordando: Quais desafios ou potencialidades você identifica na prática apresentada para sua atuação como professor de Educação Especial?</p> <p>- Envie sua reflexão na plataforma do curso até a data estipulada.</p> |
| 7º dia | Aula síncrona: Currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Conceituando o currículo escolar. • O Currículo em movimento da SEEDF. • O Currículo Funcional. |
| 8º dia | Atividade assíncrona: Leitura de material de apoio | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material de apoio: <ul style="list-style-type: none"> - Orientação Pedagógica de Educação Especial da SEEDF(2010) p. 37 a 59 p. 95 a 111 - Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial da SEEDF (2014) - Currículo Funcional Natural (Maryse Suplino, 2005) |
| 9º dia | Aula presencial: Adequação curricular no contexto dos CEEs | <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma adequação curricular. • Características de uma adaptação curricular no contexto do CEE. |
| 10º | Aula síncrona: O | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do formulário da SEEDF utilizado |

| | | |
|---------|--|---|
| dia | formulário de adequação curricular da SEEDF | <p>para a adequação curricular no contexto dos CEEs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do formulário de adequação curricular, explicando como ele é estruturado e aprofundando nas seções mais relevantes. No caso dos CEEs, atualmente o formulário que apresenta a adequação curricular é nomeado como PIBI (Plano Interventivo Individual Bimestral). - Análise de um formulário PIBI preenchido com um exemplo fictício para ilustrar como as informações são registradas. |
| 11º dia | <p>Atividade assíncrona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos vídeos: 1) Currículo Funcional natural: concepção e prática - Parte 1 2) Como fazer um currículo funcional - autismo 3) Currículo Funcional - Apae Franca | <ul style="list-style-type: none"> ● Assistir aos vídeos propostos e refletir sobre os conceitos apresentados, relacionando-os ao currículo nos CEEs. - Acesse os vídeos por meio dos links: <ul style="list-style-type: none"> 1) https://www.youtube.com/watch?v=s8VbyHedBBI 2) https://www.youtube.com/watch?v=UrOuBSRe-iw 3) https://www.youtube.com/watch?v=WPeGwPLSo20 - Durante a exibição, anote os principais pontos que considera relevantes para sua prática como professor de Educação Especial e para a |

| | | |
|---------|--|---|
| | | elaboração de uma adequação curricular. |
| 12º dia | Aula presencial Atividade Prática: Adequação Curricular | <ul style="list-style-type: none"> Em grupo, os participantes do curso irão adequar um conteúdo de ensino do currículo da educação básica aliado ao currículo funcional para estudantes com diferentes tipos de deficiência no contexto do CEE. <ul style="list-style-type: none"> A turma será dividida em grupos de 3 a 5 participantes (a depender da quantidade de cursistas). Cada grupo receberá um estudo de caso específico relacionado a um estudante com deficiência em diferentes contextos (ex.: deficiência intelectual, TEA, deficiências múltiplas) Os grupos deverão analisar detalhadamente o caso recebido, identificando as necessidades do estudante, os desafios enfrentados e os recursos disponíveis na escola. Cada grupo deverá desenvolver uma proposta de adequação curricular, considerando o formulário utilizado na SEEDF para a adequação curricular nos CEEs. |
| 13º dia | Aula presencial: Apresentação e discussão das adequações curriculares | <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a adequação curricular elaborada pelo grupo. Prestigiar e analisar as adequações curriculares feitas pelos demais participantes do curso. |

| | | |
|---------|---|---|
| | planejadas | <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo terá um tempo de até 10 minutos para apresentar sua proposta de adequação curricular ao restante da turma. - Após cada apresentação, haverá espaço para perguntas e contribuições dos colegas. - Ao final das apresentações, será realizado um debate, destacando os desafios e as melhores práticas identificadas, promovendo uma reflexão sobre a importância da adequação curricular no contexto dos CEEs. |
| 14º dia | Aula síncrona: Análise Crítica de Planejamento Pedagógico para a Inclusão nos CEEs | <ul style="list-style-type: none"> • O planejamento de aulas que atendam a diferentes necessidades específicas. <ul style="list-style-type: none"> - Análise de um planejamento pedagógico fictício, identificando pontos de melhoria para propiciar uma educação inclusiva. (Analizar criticamente: Pontos de melhoria em relação à inclusão e acessibilidade; Barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes com deficiência; Propostas de adequação curricular) - Discussão coletiva: compartilhamento de ideias e sugestões sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto dos CEEs. Sugestão de perguntas para reflexão: Como propiciar a participação ativa dos estudantes no planejamento |

| | | |
|---------|--|--|
| | | <p>pedagógico?</p> <p>Quais desafios os CEEs enfrentam na implementação de práticas inclusivas? Como promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes com deficiência?</p> |
| 15º dia | Aula presencial: Apresentação de exemplos de recursos pedagógicos adaptados | <ul style="list-style-type: none"> • Materiais concretos: jogos, materiais manipulativos. • Tecnológicos: aplicativos educacionais, softwares. • Audiovisuais: vídeos acessíveis, materiais com cores, estímulos visuais e sonoros. Ex: Livros táteis e sonoros. |
| 16º dia | Aula síncrona: Métodos de Intervenção para Estudantes com TEA: TEACCH, ABA, PECS e Ensino Estruturado | <p>Conceitos básicos e aplicações práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método TEACH: Uso da rotina, tarefas estruturadas, uso de materiais visuais, ensino de causas e efeitos, comunicação alternativa. • MÉTODO ABA: Uso de princípios comportamentais para ensinar habilidades funcionais e sociais. • PECS: Sistema de comunicação baseado em troca de imagens para facilitar a expressão de desejos e necessidades. • Ensino Estruturado: Adaptação do ambiente de aprendizagem para criar previsibilidade e autonomia (Uso de imagens da rotina escolar, espaços delimitados para diferentes atividades, sequência de tarefas clara e objetiva). |

| | | |
|---------|---|---|
| 17º dia | Aula síncrona: Tecnologia assistiva e sua aplicação prática na escola. | <ul style="list-style-type: none"> ● Definição sobre o que é tecnologia assistiva e sua importância na inclusão de estudantes com deficiência. ● Apresentação dos principais tipos de tecnologia assistiva, divididos em categorias: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação aumentativa e alternativa: Software de comunicação por símbolos; PECS; pranchas de comunicação com imagens. - Acessibilidade física e motora: Teclados e mouses adaptados; Suporte para segurar o lápis; Softwares de reconhecimento de voz. - Recursos para cegos ou com baixa visão: Leitores de tela; Livros digitais acessíveis; Lupa eletrônica e linhas Braille. - Recursos para surdos: Softwares de legendagem automática (ex.: Hand Talk – tradução para Libras); vídeos acessíveis com Libras e legendas. ● Apresentação de fotos com tecnologia assistiva nos CEEs, com reflexões sobre os recursos disponíveis, as necessidades dos estudantes e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. |
| 18º dia | Atividade assíncrona: Criar um Material pedagógico inclusivo | <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvendo recursos pedagógicos adaptados. <ul style="list-style-type: none"> - Cada cursista deve criar um material pedagógico adequado para um |

| | | |
|---------|--|---|
| | | estudante com deficiência no contexto dos CEEs (ex.: um jogo educativo adaptado, um livro com textura tátil, cartões com a sequência de passos para atividades diárias, etc.). |
| 19º dia | Aula presencial: Apresentação do material pedagógico inclusivo | <ul style="list-style-type: none"> • Cada cursista deve apresentar o material pedagógico inclusivo produzido. • Prestigiar e analisar os materiais pedagógicos feitos pelos demais participantes do curso. <ul style="list-style-type: none"> - Cada pessoa terá um tempo de até 5 minutos para apresentar seu material pedagógico. - Após cada apresentação, haverá espaço para perguntas e contribuições dos colegas. - Ao final das apresentações, será realizado um debate, destacando os desafios e as melhores práticas identificadas, promovendo uma reflexão sobre a importância dos materiais pedagógicos inclusivos no contexto dos CEEs. |
| 20º dia | Aula presencial: Revisão final, avaliação do curso e encerramento | <ul style="list-style-type: none"> • Revisão final dos temas abordados durante o curso. • Debate aberto com perguntas norteadoras: <ul style="list-style-type: none"> - O que aprenderam? - Como pretendem aplicar o aprendizado do curso no dia a dia escolar? - Sugestões para futuras formações. • Indicação de materiais complementares |

| | | |
|--|--|----------------|
| | | para consulta. |
|--|--|----------------|

10. Avaliação

A avaliação do curso será realizada ao longo das aulas, por meio da participação nas aulas, nos debates e nas atividades propostas, entre elas a elaboração de uma adequação curricular para a realidade de um estudante perfil dos CEEs, além da elaboração de um material pedagógico produzido pelos cursistas.

11. Referências da proposta de formação continuada

APAE FRANCA, **Curriculum Funcional**. YouTube, 16 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPeGwPLSo20>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (**Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_lidbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CANAL GNT. Pessoas com deficiência precisam de escolas especiais? | Mude Minha Ideia. YouTube, 22 de mar. de 2021. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=GdZW2_fXpJA&list=PLDSV07Wv0U7b8kzP7nYx8IP0QSM7IS4jv. Acesso em: 21 jan. 2025.

CONEXÃO REPÓRTER. Um Mundo Especial - Parte 1 | Conexão Repórter (11/03/19). YouTube, 12 de mar. de 2019. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=719BHbQ2qC0&t=76s>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 08 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília, 2014a. Disponível em:<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>. Acesso em 05 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos. Brasília, 2014b. Disponível em:https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Estratégia de Matrícula 2024. Disponível em:<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Orientação Pedagógica da Educação Especial. Brasília, DF: SEEDF, 2010. Disponível em:https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_especial2010.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO PARANÁ FEAPAES. Currículo Funcional natural: concepção e prática - Parte 1. YouTube, 22 de nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8VbyHedBBI>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FLC PRODUCTIONS. Palestra - Dra. Maryse Suplino. YouTube, 12 de mai. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9hYZgRjbM4>. Acesso em: 21 jan. 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana. A educação das pessoas com deficiência no Brasil. Porto Alegre : UFRGS, 2020. 46 p. Disponível em:<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574725/2/%28Interativo%29%20A>

[%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia.pdf](#). Acesso em 30 abr. 2024.

O MUNDO DOS BABYS. Profissão Repórter Autismo - exibido dia 19/06/2019. YouTube, 20 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NIW-YzcPq50>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54- 85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> Acesso em: 14 nov. 2022.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

ROCHA, Zeneide. Como fazer um currículo funcional - autismo. YouTube, 23 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UrQuBSRe-iw>. Acesso em: 21 jan. 2025.