



o estudante, lembrando que cada indivíduo é único e possui suas peculiaridades que devem ser respeitadas.

Segundo Almeida (2017), pode-se observar as características abaixo elencadas, em jovens estudantes com TEA:

- Podem desejar relacionar-se com os outros, mas não sabem como, ou podem abordar de maneira peculiar.
- Falta-lhes frequentemente a compreensão das regras sociais, tornando-se socialmente inábeis.
- Apresentam dificuldade em desenvolver empatia e tendem a interpretar mal situações de interação social diária.
- Mesmo falando fluentemente, podem ter problemas com pragmática (o uso da língua em contextos sociais), semânticos (podendo não reconhecer significados múltiplos de uma palavra) e prosódicos (o tom, a intensidade, e o ritmo do discurso).
- Podem ter um vocabulário sofisticado e frequentemente falar incessantemente sobre o seu assunto favorito. O tópico pode ser muito restrito e terem dificuldade em mudar para outro assunto de conversa.
- Podem ser excessivamente retraídos e calados ou podem interromper ou falar sobre o discurso do outro, fazendo comentários irrelevantes e tendo muita dificuldade em iniciar e terminar as conversas.
- Os problemas de comunicação social podem incluir a postura numa posição muito próxima do outro, olhar fixamente, posturas anormais do corpo e, frequentemente, incapacidade em compreender gestos e expressões faciais do outro.
- Alguns estudantes podem ter inteligência média ou acima da média, parecendo completamente capazes. Muitos são relativamente proficientes no conhecimento dos fatos, e podem ter a informação factual extensiva sobre um assunto em que estão absorvidos.
- Demonstram fraquezas relativas na compreensão e no pensamento abstrato. Podendo apresentar pouca compreensão da leitura, resolução de problemas, capacidades organizacionais, desenvolvimento de conceitos, deduções e julgamentos.

- Podem possuir dificuldades de locomoção, de habilidades com bola, equilíbrio, destreza manual, escrita manual, movimentos rápidos, ritmo e imitação dos movimentos.
- São frequentemente desatentos e distraem-se facilmente.
- Podem preferir atividades da aptidão aos desportos de competição.
- Podem ter bom desempenho em computações matemáticas, mas têm dificuldade em resolver problemas.
- Baixa autoestima.
- Dificuldade em tolerar os próprios erros.
- Pode ser propenso à depressão.
- Pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais.

(Instituto Inclusão Brasil)

O estudante com TEA que se encontra no Ensino Médio deve ter acesso ao mesmo currículo, com conteúdos, objetivos e competências específicas de cada área, assim como os demais colegas da turma, conforme orientado pela BNCC para as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Condizentes com as recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, que substitui o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Porém, alguns estudantes com TEA podem precisar de adaptações curriculares, onde se deve observar e respeitar as dificuldades, limitações e suas potencialidades.

Em alguns casos em que o estudante apresenta maiores comprometimentos associados à comorbidades como deficiência intelectual, TDAH, epilepsia, etc., requer adequações significativas que leve em consideração os diferentes ritmos, formas e estilos de aprendizagem e envolvem modificações substanciais em alguns componentes do currículo. Já em outros casos, são necessárias adaptações não-significativas como medidas preventivas que levem o estudante a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais, de modo que consiga prosseguir na carreira acadêmica, evitando o afastamento da escola comum.

A acessibilidade curricular para estudantes com TEA no Ensino Médio segue as mesmas recomendações para estudantes com deficiência inseridos nas demais etapas da Educação Básica, respeitando o que já é previsto em leis específicas.

Abaixo estão elencadas algumas propostas de estratégias generalizadas que podem ser utilizadas com esse público:

- Ensine comentários apropriados no início das conversas.
- Ensine o estudante a procurar o auxílio quando confuso.
- Forneça instruções como conversar e participar de pequenos grupos.
- Ensine regras sobre quando participar na conversação, quando responder, interromper, ou mudar o tópico.
- Use conversações gravadas em áudio e vídeo.
- Explique metáforas e palavras com significado duplo.
- Incentive o estudante a pedir que repitam uma instrução, simplificada ou escrita, se não a compreender faça pausa entre instruções e verifique que o estudante compreendeu.
- Limite às perguntas orais a um número que o estudante possa controlar (Frases longas e complexas dispersam o estudante e faz com que não consiga responder ao que lhes foi solicitado).
- Mostre vídeos para identificar expressões não verbais ou subjetivas e seus significados.
- Sempre que possível prepare o estudante para qualquer mudança ou evento que haverá na escola.
- Use desenhos e histórias sociais para ajudar na compreensão de mudanças.
- Ensine explicitamente regras da conduta social.
- Ensine ao estudante como interagir usando as histórias sociais, e “role-playing” com os amigos.
- Eduque os pares sobre como responder à inabilidade do estudante na interação social.
- Use outras crianças como sugestão/modelo para lhe indicar o que deve fazer.
- Incentive jogos de equipe (mas respeite as dificuldades do estudante, não o force a situações que não queira ou tenha dificuldades).
- Apoie e incentive o estudante quando este falhar.
- Em trabalhos em grupo ou individuais, vejam o que o estudante gostaria de fazer e como ele pode ajudar seus colegas.
- Use o sistema de «duplas de amigos» para ajudar o estudante nas atividades não estruturadas.
- Ensine ao estudante como começar, manter e terminar um jogo.

- Use atividades e avaliações mais objetivas e de múltipla escolha (com no máximo três alternativas).
- Ensine flexibilidade, cooperação e partilhar.
- Observe se o estudante pede para sair da sala de aula com frequência, pode ser que ele precise de um momento para autorregulação (feito através de comportamentos repetitivos como pular, se girar, abanar as mãos etc.).
- Ensine ao estudante como monitorar seu próprio comportamento.
- Trace expectativas firmes para a sala de aula, mas forneça também oportunidades para o estudante perseguir seus próprios assuntos e interesses.
- Incorpore e expanda os interesses do estudante nas atividades e nas tarefas.
- Reduza tarefas escolares.
- Delimite o tempo ou aumente de acordo ao perfil do estudante.
- Reduza trabalho de casa ou delimite o que deve ser feito de forma clara e objetiva.
- Oriente ao estudante a sentar-se na parte da frente da sala de aula, próximo ao professor e longe de estímulos visuais distratores.
- Use dicas não verbais para chamar e centrar a atenção do estudante.
- Tenha em consideração uma velocidade mais lenta da escrita ao atribuir-lhe tarefas (a extensão tem que frequentemente ser reduzida, pois, muitos têm dificuldades motoras para a escrita).
- Forneça tempo extra para testes, avaliações etc.
- Considere o uso de um computador para tarefas escritas, pois alguns estudantes podem ser mais hábeis em usar um teclado do que a escrita manual.
- Não suponha que o estudante compreendeu simplesmente porque repete a informação.
- Seja tão concreto quanto possível ao apresentar conceitos novos e material abstrato (Use vídeos, fotografias, imagens diversas).
- Use aprendizagens baseadas na prática, sempre que possível.
- Use ajudas visuais como mapas semânticos.
- Divida as tarefas em etapas menores ou apresente formas alternativas para realizá-las.
- Forneça instruções diretas acompanhadas de exemplos.
- Mostre exemplos do que é requerido.

- Ensine técnicas para ajudar o estudante a anotar, organizar e categorizar a informação se possível.
- Evite a sobrecarga verbal, não usando explicações muito longas.
- Capitalize os pontos fortes do estudante, por exemplo, a boa memorização.
- Não suponha que compreenderam o que leram, verifique se há compreensão, reforce as instruções e use apoios visuais.

(Instituto Inclusão Brasil)

Ratificando que cada estudante é único e que não há regras para o ensino de estudantes com TEA. Casos particulares devem ser tratados com os profissionais do AEE ou outros profissionais que acompanham o estudante na busca por alternativas educacionais exitosas.

Recomenda-se a leitura das dicas de estratégias fornecidas para as Etapas anteriores, pois, a depender do estudante, elas nortearão as práticas pedagógicas futuras.

As orientações presentes neste capítulo servirão como indicativos de uso para estudantes com TEA, inseridos em outras modalidades de ensino (EJA, Educação Quilombola, Educação no Campo etc.). Garantindo acesso, permanência e participação, espera-se que mais jovens com essa condição, cheguem às escolas e construa uma carreira acadêmica promissora, possibilitando posterior inserção no mercado de trabalho ou Ensino Superior.

17.8. ACESSIBILIDADE CURRICULAR ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Conceito

As Altas Habilidades/ Superdotação (AH/ S) fazem parte da Educação Especial “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 1996).

No campo da literatura (BERGAMO, 2010) diz que a Educação Especial é uma forma de gerir a educação de tal forma que caiba todos os estudantes e, em especial, aqueles que estão à margem do processo educacional. Um direito do ser humano em ser atendido de forma justa e igualitária naquilo que lhe coloca em desvantagem e/ou

dificuldade na sociedade em que vive. Pode ser reconhecida desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

As Altas Habilidades/ Superdotação como especificidade pertencente a Educação Especial se caracteriza segundo o documento do MEC, (BRASIL, 2006):

pela elevada potencialidade de aptidões e talentos e habilidades evidenciada no alto desempenho nas várias áreas de atividade do estudante e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação.

Na legislação educacional do Brasil (BRASIL, 1996) foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, denominada também de Lei Darcy Ribeiro (Captº V, Art. 58, p. 39) que os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em especial aqui, os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação também passaram a ser público alvo da Educação Especial instituindo,

cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Esta lei também foi fundamentada na Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que declara no seu Art. V:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 2011)

É consenso entre a maioria dos estudiosos acerca dos rumos da educação no Brasil, que a LDBEN avançou politicamente em muitas questões educacionais. O capítulo V todo dedicado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao estudante com NEE, reavaliou o olhar dos problemas da educação como uma questão clínica. Com efeito, ainda vem nos dias atuais, a possibilidade de algum estudante ser acompanhado por equipe especializada quando algo discrepar dos suportes teórico-metodológicos da educação básica (DELOU, 2007). Sendo assim, a lei garante no seu (Art.58, parágrafo 1º) que “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola comum, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Por outro lado, os estudantes com NEE deverão ser atendidos “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em

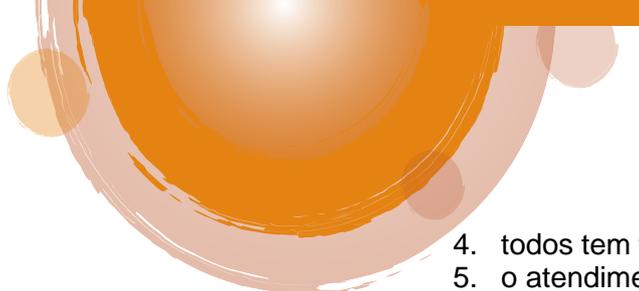


função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Art.58, parágrafo 2º). Também, que os estabelecimentos de ensino assegurem a esses estudantes, “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A efetivação de um projeto inclusivo através da força da lei, proposto pela LDBEN junto às pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, na esfera educacional fora construído, ao longo de um tempo, a partir de acordos que apontavam caminhos para esse intento. No ano de 1990 o Brasil assumiu na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien na Tailândia, a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Em 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca na Espanha, que pretendia ações políticas viáveis à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, no evento intitulado Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Em 1988, a Constituição Federal garantiu a educação como dever do estado, mas só incluiu o AEE, às pessoas com deficiência (DELOU, 2007). Ao contrário, com a nova LDBN, os estudantes devem ter garantido “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um”. (BRASIL 1996).

Os referenciais teóricos pesquisados até aqui apontam a negligência por parte dos governantes em efetuar políticas públicas para as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, antes da aprovação desta lei. Esta ação não se configura como algo incomum de ser visto nas ações de grande parcela da sociedade ainda na atualidade. Isso vem se consubstanciando por esse quantitativo social, através de um referencial fundado no senso comum de que as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação não precisam ser atendidas em suas especificidades. Por sorte foram premiadas com uma “super” mente capaz de resolver todos os seus problemas socioeducacionais. Junto a essa afirmação há um mito de que as Altas habilidades/ Superdotação seja algo totalmente inato, desconsiderando as questões externas dos indivíduos e especificidades de suas inteligências e necessidades acadêmicas. Por outro lado, há tantos outros mitos que corroboram com esse pensamento (SABATELLA, 2013):

1. superdotados não precisam de atendimento especial;
2. superdotação é um fenômeno raro: poucas crianças e jovens podem ser considerados superdotados;
3. a superdotação é inteiramente inata;

- 
4. todos tem talento e dependem somente de estímulo;
 5. o atendimento para superdotados é elitismo;
 6. superdotação é sinônimo de genialidade;
 7. superdotados são frágeis e gostam de isolamento social;
 8. superdotados são resultado de pais muito cuidadosos;
 9. superdotados tem alto QI;
 10. superdotados sempre tem bons resultados escolares;
 11. o número de superdotados não é expressivo;
 12. superdotados não precisam de oportunidades especiais;
 13. superdotados desenvolvem seu potencial sem precisar de ajuda;
 14. superdotados não devem ser separados em grupo.

Mas quem é de fato o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação?

Segundo a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL,1994), são considerados estudantes superdotados aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo a Professora (ANDRADE, 2014), grande expoente das Altas Habilidades/ Superdotação na Bahia, as publicações no Brasil e em outros países se referem a inteligência acima da média, base primária para o seu construto, utilizando outros sinônimos, como: “mais capazes, capacidade e talento, bem-dotados, superdotados, indivíduos com altas habilidades, potencial humano e altas habilidades/ superdotação.

Para Sabatella, essa expansão e sobreposição sinônima das Altas Habilidades/ Superdotação, se constituem numa forma de suprimir a palavra superdotado e, conseqüentemente, aumentar a dificuldade para conceituar o estudante com as características anteriormente citadas. Isso ocorre, segundo a autora, porque para alguns profissionais da educação a palavra superdotado, parece trazer, no seu significado, um “elitismo conceitual” frente aos demais estudantes, produzindo um desconforto na sua pronúncia e recepção diante da turma.

A dificuldade apresentada acima, para conceituar os estudantes em superdotados, abre precedentes para que pais e educadores promovam a descaracterização dessa performance intelectual, identificando-a como disfunção ou dificuldade frente aos seus pares. De outra forma favorecer a esquiva do estudante em assumir o seu tipo de inteligência, se esconder e se ajustar a modelos aceitáveis pelo seu entorno social (SABATELLA, 2013).



Nesse processo, ANDRADE (2014 apud GUENTHER, 2011) diz que além dessa clareza conceitual, a carência de políticas públicas para melhor atendimento ao estudante com inteligência acima da média e de formação para educadores em Altas Habilidades/ Superdotação, também corroboram para a dificuldade conceitual dessa especificidade no processo pedagógico. E ainda que se tenha propostas de identificação dessa especificidade intelectual, parece não haver um consenso para esta definição, pois pesquisas ainda estão sendo feitas nessa área.

Mediante o exposto acima, é importante citar as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia quando cita que é preciso identificar esses sujeitos a partir de algumas indagações:

Como manifestam os seus talentos; Quais são os sinais e comportamentos indicadores da presença de altas habilidades ou superdotação; Que subsídios teóricos e metodológicos o professor pode utilizar na identificação desses estudantes?

Onde estão os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação? Sabatella (2013) diz que os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação estão dentro das salas de aulas do ensino básico como os demais estudantes, com desempenhos cognitivos e comportamentais muitas vezes semelhantes à de seus colegas. São meninos e meninas, homens e mulheres, quase sempre desconhecidos e não entendidos em suas necessidades específicas de aprendizagens e por isso, fadados a uniformização sistêmica de suas inteligências. Sobretudo, a regressão de suas sinapses.

No município de Caetité as pessoas com altas Habilidades/ Superdotação são reconhecidos pelas leis, mas ainda não foram identificados pela escola comum, serviços especializados e famílias.

Dentro desse contexto de identificação das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, como esses estudantes poderão ser reconhecidos? Ainda segundo (SABATELLA, 2013) esses estudantes só poderão ser reconhecidos no seu jeito e potencial de aprendizagens, quando forem desafiados a materializarem o que sabem fazer e como sabem fazer a partir de um ambiente que lhes instigue ao experimento e a apresentação das amostragens de suas percepções cognitivo - comportamentais mais elaboradas.

Durante muito tempo, Sabatella (2013) diz que o reconhecimento das Altas Habilidades/ Superdotação se deu pela testagem, ratificada na célebre frase do psicólogo Boring no ano de 1923: “inteligência é o que o teste testa”. Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês teria elaborado o primeiro teste de inteligência na

França, no ano de 1905. Para tanto, os sujeitos que ultrapassavam a faixa de 5% de quociente de inteligência (QI), em relação a população, eram considerados superdotados.

Há um tempo, as tentativas de disseminar a inteligência como construto que vai além dos testes psicométricos, tentam discrepar desse conceito. A Teoria da Modificabilidade de Reuven Feuerstein, um estudo da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) nos mostra como é possível tomar conhecimento das inteligências e também modificá-las. De que seu conceito não está firmado na hereditariedade apenas, mas também na flexibilidade e adaptabilidade da estrutura neural. Provém de fatores genéticos, mas também de oportunidades favorecidas pelo meio para utilizar e conseqüentemente desenvolverem a estrutura formada até o seu nascimento, dispondo assim de maior número de conexões sinápticas (FEUERSTEIN, 2014).

Com efeito, a expansão do conceito de inteligência se deu na década de 1980 com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Ainda que não seja um estudo dirigido às Altas Habilidades/ Superdotação, sua teoria pensa a inteligência de uma forma pluralizada e procura demonstrar que a inteligência excede aos testes de QI, embora ainda seja remoto o abandono deles na atualidade. Nesse ínterim (SABATELLA, 2013) listou as oito inteligências, pesquisadas por Gardner, a saber:

Inteligência linguística – sensibilidade para a língua falada e escrita [...] expressar e avaliar conceitos complexos. Advogados, locutores, escritores, poetas, jornalistas, oradores, contadores de histórias, etc. estão entre as pessoas que tem grande domínio da linguagem.

Inteligência lógico matemática – associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo. Favorece [...] o processo de quantificar, deduzir, investigar, realizar operações matemáticas. Aflora principalmente em cientistas, banqueiros, economistas, contadores, engenheiros, detetives, programadores de computador e matemáticos.

Inteligência espacial – percepção visuoespacial que traz contribuições para a arte e para a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções es espaços amplos. É dominante em arquitetos, desenhistas, artistas gráficos, cenógrafos, cirurgiões, artistas plásticos e outros.

Inteligência corporal – cinestésica – utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções. Predominante em dançarinos, atores, atletas, cientistas, mecânicos e profissionais de orientação técnica.

Inteligência musical – reconhece padrões, ritmos musicais, composição, entonação e memorização de melodias. Presente nos compositores, cantores, maestros, bem como os ouvintes.

Inteligência interpessoal - capacidade de perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejos do próximo. Desenvolvida em vendedores, políticos, clínicos, líderes religiosos, conselheiros, terapeutas, assistentes sociais e professores.

Inteligência intrapessoal – revela uma percepção acurada de si mesmo e dos outros. Manifesta em teólogos, psicólogos, filósofos, psicanalistas, conselheiros espirituais, gurus e pesquisadores dos padrões cognitivos.

Inteligência naturalista - capacidade de entender os recursos naturais do universo [...] domar ou interagir com criaturas vivas, colecionar ou cuidar de plantas. Dominante em arqueólogos, ambientalistas, paisagistas, defensores da ecologia, biólogos e naturalistas.

Segundo alguns autores, essas mudanças do ponto de vista da formação da inteligência implicam em um conjunto de fatores. Vai além de desejarmos “ver os estudantes através de espelhos refletidos à nossa imagem e semelhança”. Tem a ver com o repensar o planejamento, o currículo, a metodologia, a avaliação, a atitude do professor, os espaços físicos da escola e passar de uma atitude passiva para ativa. Apesar da capacitação do professor ser algo muito importante, como foi dito anteriormente, a escola também necessita sair de uma posição de “vitimista”, alegando a falta dessa capacitação para os professores como grande vilão do processo de inclusão escolar. Ter no seu Projeto Político Pedagógico – PPP, a semente para o lançamento de desafios capazes de reconhecer o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação (voltarei a esse assunto a seguir) e continuar fazendo da educação um grande empreendimento humano. (BUDEL e MEIER, 2010).

Classificação das Altas Habilidades/ Superdotação

A conceituação das Altas Habilidades/ Superdotação vista acima, nos leva, consecutivamente, a indagar sobre a classificação dos estudantes com essa habilidade intelectual na literatura bibliográfica e documental. Segundo os documentos orientadores da série Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, publicado pela SEESP/MEC (BRASIL, 2006), os superdotados são classificados da seguinte forma:

Tipo intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de

forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo talento especial – pode-se destacar tanto nas áreas das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Segundo Renzulli, citado por (SABATELLA, 2013) renomado pesquisador do Centro de Pesquisa sobre Superdotados nos Estados Unidos, esses estudantes também podem ser classificados em seus comportamentos acadêmicos como:

Habilidades acima da média: seriam os comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmariam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. Assim, tais traços apareceriam com frequência e duração no repertório dos comportamentos de uma pessoa, de tal forma que seriam percebidos em repetidas situações e mantidos ao longo de períodos de tempo.

•**Criatividade:** seriam os comportamentos visíveis por meio da demonstração de traços criativos no fazer ou no pensar, expressos em diferentes linguagens tais como: falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosófica ou outras (Mettrau, 1995). Necessário se torna ressaltar que a criatividade está relacionada com processos internos complexos de cada pessoa e não, necessariamente, com produtos. Este processo criativo pode, portanto, referir-se a: perguntas e respostas provocativas e inovadoras e soluções novas para problemas antigos (Mettrau, 1986). A criatividade assim entendida apresenta intensidades e níveis diferenciados:

- nível expressivo (descoberta de novas formas de expressão);
- nível produtivo (ampliação da técnica de execução predominância da qualidade sobre a forma e o conteúdo final);
- nível inventivo (invenção e capacidade de descobrir novas realidades);
- nível inovativo (máximo poder criador; é menos freqüente, visto que poucas o atingem; implica originalidade);
- nível emergente (refere-se a princípios novos e não, apenas a modificações);

envolvimento com a tarefa: seriam aqueles comportamentos observáveis por meio de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza.

Ainda que seja bastante heterogêneo o comportamento das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006) traz alguns traços comuns do alunado com esses tipos de necessidades especiais, como:

- grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;
- auto-iniciativa tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;
- originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e idéias não estereotipadas;
- talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
- habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;
- abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;
- capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;
- capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, idéias e experiências de forma peculiar;
- capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e conseqüências, facilidade de decisão;
- produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
- gosto por correr risco em várias atividades;
- habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse;
- necessidade de definição própria;
- capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas;
- interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar;
- resolução rápida de dificuldades pessoais;
- aborrecimento fácil com a rotina;
- busca de originalidade e autenticidade;
- capacidade de redefinição e de extrapolação;
- espírito crítico, capacidade de análise e síntese;
- desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho;
- rejeição de autoridade excessiva;
- fraco interesse por regulamentos e normas;
- senso de humor altamente desenvolvido;
- alta-exigência;
- persistência em satisfazer seus interesses e questões;
- sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social;
- gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas;
- comportamento irrequieto, perturbador, importuno;

- descuido na escrita, deficiência na ortografia;
- impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;
- descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado.

Muitos superdotados podem ser equilibrados, resilientes, enfim, ter controle emocional frente as adversidades da vida. Com efeito, alguns deles experimentam de forma física e psíquica as dores e sabores de ter uma inteligência num patamar elevado. Isso muitas vezes se deve a sua não identificação e apresentação ou desenvolvimento de suas aprendizagens ao longo da vida, simplesmente por não ter sido desafiado a mostrá-las e conhecê-las. Sabatella (2013) listou alguns desafios pelos quais passam esses estudantes superdotados:

desafios internos: como percepção extraordinária do que o rodeia, alto envolvimento, supersensibilidade, interesse existencial e espiritual, perfeccionismo, desigualdade nos níveis de competência;

desafios externos: cultura escolar distante da sua, expectativas sociais em relação ao seu comportamento, relação com seus pares – interesse variado e depressão;

somatização: dor de estômago, febre, dor de cabeça, alergias, distúrbios no sono;

alerta nos casos de: isolamento, problemas no rendimento escolar, perfeccionismo extremo, distúrbios alimentares ou excessiva preocupação com a aparência, abuso de substâncias químicas, interesse por violência, atitudes rígidas ou compulsivas, fuga para a fantasia e preocupação com a morte.

Como dito anteriormente, no município de Caetité, os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, ainda necessitam ser identificados nos seus espaços escolares e podem ser atendidos no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC) a ofertar o Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades/ Superdotação.

No âmbito municipal as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, no município de Caetité, encontram-se contempladas através das Diretrizes da Política Municipal de Educação Especial. Esse documento cita as áreas em que os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, apresentam potencial, como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes e sugerem adequações curriculares mais gerais no âmbito da Educação Especial sem, contudo, aprofundar nas sugestões curriculares para as especificidades de seus públicos.

De outra forma, encontram-se contempladas também no Plano Municipal de Educação (PME), através da sua Meta 04, quando pretende:



Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A construção desse currículo municipal abre a chance para que a escola comum, família e sociedade contemplem a participação dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação de uma forma mais efetiva a partir de sugestões possíveis para o seu acesso ao currículo escolar, assunto que pretendemos desenvolver a seguir.

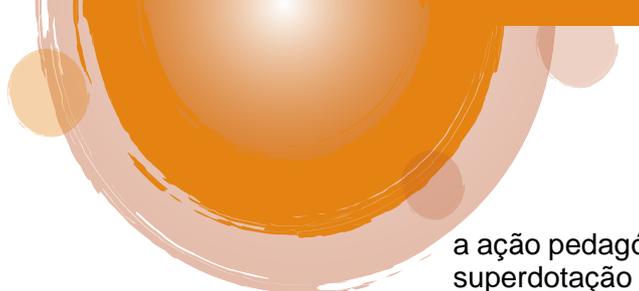
17.8.1. Sugestões de acesso ao currículo

As adaptações curriculares segundo Minetto (2008),

são um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente, e nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Decerto não é tarefa fácil todo esse processo para a escola comum e em especial, seus professores. Demanda ímpar: observação, conhecimento do estudante e uma reflexão pedagógica suficiente que os ajudem a produzir um Plano Educacional Individualizado (PEI), contemplando as habilidades, competências e habilidades desse estudante. Em que caibam estratégias favoráveis para atendê-lo no que ainda não sabe fazer e inquietá-lo à uma possível revisão do que já sabe fazer, do que lhe ensinaram a fazer e como, metacognitivamente elabora esse saber fazer.

Mas como fazer isso na prática? Estudiosos em Altas Habilidades/ Superdotação sugerem que a escola e a família possam dar alternativas para que o estudante apresente sua predominância sensorial e patamar intelectual. Pois, como diz Sabatella (2013), “É difícil avaliar a inteligência e a determinação de um estudante até que lhe seja ofertado um ambiente escolar favorável, no qual possa ser desafiado adequadamente”. Longe desse cenário não poderá conhecer suas potencialidades e deslançar seu poder intelectual. De certo, será convidado ao tédio e a postura de um lugar determinado pedagógico e socialmente no tempo e espaço de fluência de suas aprendizagens. E, para que essas hipóteses negativas não se concretizem é preciso, segundo as Diretrizes da Educação Especial da Bahia (2016),



a ação pedagógica voltada para os estudantes com Altas Habilidades/ superdotação precisa ser realizada dentro da sala comum ou regular, bem como nos outros espaços da escola: no pátio, na quadra, na biblioteca, na sala da direção, na coordenação, nos laboratórios de informática, no de ciências, na sala de dança, ou até mesmo nos seus muros ou fora deles, para que esses estudantes possam ser identificados e captados em suas potencialidades e capacidades.

Após oferecer os desafios necessários para que os estudantes se inquietem e se encontrem na sua esfera intelectual, a escola necessita identificar as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2006) aponta indicadores para a observação desses estudantes nesse espaço e sua possível identificação.

- Alto desempenho em uma ou várias áreas;
- Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso;
- Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial;
- Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares;
- Qualidade das relações sociais do estudante, em diversas situações;
- Curiosidade acentuada;
- Facilidade para a aprendizagem;
- Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;
- Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento;
- Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.)
- Senso de humor;
- Baixo limiar de frustração;
- Senso crítico;
- Defesa de suas ideias e ponto de vista;
- Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
- Perfeccionismo;
- Dispersão ou desatenção;
- Resistência em seguir regras;
- Desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária;
- Originalidade e ideias inusitadas e diferentes.

Na sala de aula, observar:

- Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
- Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
- Os melhores nas áreas de arte e educação artística;
- Os melhores em atividades extracurriculares;
- Mais verbais falantes e conversadores;
- Mais curiosos, interessados, perguntadores;
- Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- Mais críticos com os outros e consigo próprios;
- Memorizam, aprendem e fixam com facilidade;

- Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
- Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
- Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;
- Mais originais e criativos;
- Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;
- Preocupados com o bem estar dos outros;
- Mais seguro e confiante em si;
- Mais ativos, perspicazes, observadores;
- Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
- Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
- Mais solitários e ignorados;
- Mais levados, engraçados, arteiros;
- Mais inteligentes e fluentes;
- Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;
- Mais habilidosos em atividades manuais e motoras;
- Mais rápidos em seu raciocínio, dando respostas inesperadas e pertinentes;
- Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.

Uma das concepções adotadas em grande parte do meio educacional para observação e identificação das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação é a Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Sabatella (2013) nos lembra que essa teoria necessita também ser refletida, uma vez que “nem todas as crianças aprendem do mesmo modo ou têm o mesmo tipo de inteligência”. Ela parte do princípio de que uma pessoa só pode ser chamada para frequentar apoios a estudantes com superdotação se a habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa se sobrepõem, como mostra a interseção desses três círculos abaixo.

Modelo dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Google/ medium.com

Dentro do contexto de planejamento e ações estratégicas da escola para a valorização e apresentação das inteligências do estudante superdotado, o documento Saberes e Práticas (BRASIL, 2006), também diz que ela deve estar atenta em saber:

o que o estudante deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o estudante.

Após uma observação criteriosa, é preciso buscar instrumentos para ajudar as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação a se apresentarem e, conseqüentemente, desenvolverem o potencial de suas cognições. Para tanto é imprescindível o oferecimento de um suporte teórico, metodológico e prático que lhes inspire a alimentar sua caminhada cognoscente, garantindo a sobrevivência e amplitude do que conceberam hereditariamente e em consonância com o meio.

As principais sugestões de acesso ao currículo, colocadas pela literatura nacional apontam: a aceleração, o enriquecimento, agrupamento, ampliações curriculares, tutorias específicas, monitorias, como principais sugestões desse processo, a saber:

- 1. Enriquecimento curricular** - de acordo com Sabatella (2013) enriquecer consiste em promover alternativas de conhecimento dentro do que o estudante já sabe, para potencialização do seu saber. Pode ser feito dentro do próprio conteúdo escolar, por um especialista ou pelo próprio professor da sala regular. Apoiando-se em alguns autores (ANDRADE, 2014) diz que esse enriquecimento abrange a **adaptação curricular significativa** – importantes modificações em todos os agentes, objetivos, conteúdos, metodologia, etc. Também, com as **adaptações curriculares não significativas** – de menos impacto na vida do estudante e toda escola. Focada em determinadas disciplinas, conteúdos e revisão de tarefas. Citando (RENZULLI, 1994), (SABATELLA, 2013) cita atividades do programa de Enriquecimento curricular que ajuda o estudante com altas Habilidades/ Superdotação a se desenvolver, como:

experiências exploratórias gerais implantadas através de palestras, exposições, minicursos, visitas a museus, passeios e viagens ou por materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet e outros;

atividades de aprendizagem para ajudar o estudante a aprender como fazer, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam tanto

para o desenvolvimento pessoal como para habilidades criativas e críticas para a habilidade de pesquisa, de altos níveis de processos de pensamento;

projetos desenvolvidos individualmente ou por grupos de estudantes, com o objetivo de investigar problemas reais, favorecem o aprofundamento em uma área de interesse, o conhecimento no desenvolvimento de projetos e produção da informação, bem como podem usar os meios encontrados no ambiente escolar ou na comunidade. Trabalham com recursos humanos e materiais avançados e são encorajados a procurar profissionais da sua área de pesquisa para desenvolver produtos.

2. Aceleração – segundo Delou (2007) esta é uma proposta secundária a prática do **enriquecimento escolar** quando, mediante o seu avanço acadêmico frente a turma, o estudante fica à frente dela. Tipo de programa de atendimento educacional especializado para avançar o estudante naquilo que lhe é necessário, livrando-lhe do tédio de aprendizagens repetidas, não significando, portanto, “aligeiramento escolar por redução de conteúdo”.

3. Agrupamento – Sabatella (2013) diz que é um método que consiste em escolher e separar estudantes por nível intelectual ou de desempenho de cada área. Os estudantes mais adiantados são separados de sua turma para assistirem aula em outras salas que lhes ofereçam atividades adiantadas. Ele pode ser realizado em escolas ou classes especiais e é considerado, segundo a autora, como método mais radical de alternativa educacional para estudante superdotado.

No âmbito estadual, as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia (BAHIA, 2015), discutem os principais pontos ligados ao conceito e avaliação da pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação e sugerem como acesso ao currículo para essa especificidade educacional até aqui elucidadas:

adequações curriculares;

enriquecimento dos conteúdos curriculares;

adaptações curriculares – relacionar as atividades suplementares com atividades do currículo regular no programa de atendimento ao estudante superdotado;

compactação curricular – programa que proporciona reduzir os conteúdos já dominados, aprofundando-se em outros compatíveis com o interesse e o ritmo de aprendizagem desses estudantes. Nessa situação a flexibilização curricular é importante para o avanço do estudante;

enriquecimento extracurricular – refere-se à suplementação do currículo, à promoção do aumento das experiências de aprendizagem e a uma maior complexidade do conhecimento por meio da participação dos estudantes também em programas desenvolvidos por



Institutos de Ensino Superior, Instituições profissionalizantes, intercâmbios acadêmicos e culturais etc.

Sugerir essas e outras formas de acesso ao currículo para as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, sem dúvida é algo imprescindível para sua caminhada acadêmico-social. Ajuda-lhe na apresentação de saberes não conhecidos e potencialização dos saberes sentidos e praticados. Com efeito, para que haja uma boa viabilidade dessas sugestões curriculares é preciso que haja também modificações significativas anteriores a sala de aula. A formação dos agentes educacionais é consenso entre a maioria dos autores estudados como parte desse processo. A partir dela pode-se trabalhar com excelência na observação e reconhecimento do superdotado e, sobretudo, enriquecimento de suas habilidades através de uma potente mediação. Segundo Reuven Feuerstein a aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da cultura humana, que transmite ao estudante não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas principalmente, formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles (FEUERSTEIN, 2014).

De outro modo, não podemos esquecer que a elaboração de um currículo é em primeira instância, o próprio planejamento da vida e por isso, necessita impedir as barreiras que negam a educação enquanto reflexo desse processo. Para isso, precisa contar com seus sujeitos históricos a partir de uma escuta colaborativa que leve em consideração suas perguntas e respostas acerca de seus desejos e necessidades. Um treino da maiêutica como quis o filósofo Sócrates, para que a ideia de uma verdade não sucumba a intrigante, e por isso necessária, beleza de continuar fazendo novas perguntas.

Em segunda instância, ter também caráter preventivo não apenas do analfabetismo de conhecerem o que sabem e não sabem fazer, mas de se conhecerem, na expressão da filosofia: “Conhece-te a te mesmo”. Para isso, faz-se necessário que a família e a escola os convidem a reescrever as suas histórias a partir da construção de um currículo biopsicossocial que treine suas habilidades acadêmicas, mas também suas habilidades sociais ainda não aprendidas. Elas serão responsáveis pelo amadurecimento de suas funções executivas superiores e consecutivamente, aprendizagens potentes tanto no âmbito educacional quanto psicossocial. Nas palavras de Sabatella (2013), “que os diferentes não estejam doentes, ignorantes de si mesmo”.



A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2018) aponta caminhos promissores na fundamentação do pensamento educacional exposto até aqui. Indica dez competências necessárias para que o estudante da educação básica, através do seu currículo funcional veja significado no que aprende e se prepare para a vida, antes de trabalharem com o currículo escolar através do conteúdo formal propriamente dito, contando com uma rede de APOIO envolvendo família, escola e equipe de suporte pedagógico:

1. conhecimento;
2. pensamento científico, crítico e criativo;
3. repertório cultural;
4. comunicação;
5. cultura digital;
6. trabalho e projeto de vida;
7. argumentação;
8. autoconhecimento e autocuidado;
9. empatia e cooperação;
10. responsabilidade e cidadania.

Além disso, aponta direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano, desde a educação infantil como: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” e seus campos de experiência:

“o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimento, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, como parte de uma aprendizagem instigada por desafios (BRASIL, 2018).

Certamente, uma educação que prima por um currículo funcional e escolar, não beneficiará apenas o estudante superdotado. Ela tende a fluir em todos os sujeitos envolvidos nesse processo, convidados a tecer suas aprendizagens enquanto experiência gestada pela própria pedagogia de humanidade que a vida tem.

Dentro de todo o contexto das sugestões para o acesso ao currículo das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, é preciso compreender também que as práticas de inclusão escolar não podem se fundamentar apenas em “argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor”. As políticas públicas necessitam saltar das leis e combater a exclusão social de forma

efetiva. Apesar de não trazer as NEE como pano de fundo das suas discussões, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), traz no seu Art. 28 uma dica (BRASIL, 2015):

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Para isso, será preciso que cada um de nós tome a parte que nos cabe nesse processo e viabilize ações que a promovam de forma real sem a “sutileza da exclusão”. (MENDES, 2006). Começemos então por sermos corresponsáveis com os rumos das inteligências através da produção e execução desse currículo. Aqui, em especial, das Altas habilidades/ Superdotação.

17.9. CURRÍCULO FUNCIONAL

Atualmente o ensino brasileiro vem passando por algumas inovações em relação às práticas escolares utilizadas pelos professores na melhoria da qualidade do ensino. Zanellato e Poker (2012) afirmam que para preparar os professores para que tenham condições de atender e garantir uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência, fazendo com que tenham acesso ao currículo, é necessário rever antigas práticas e estar disposto a acolher novos saberes.

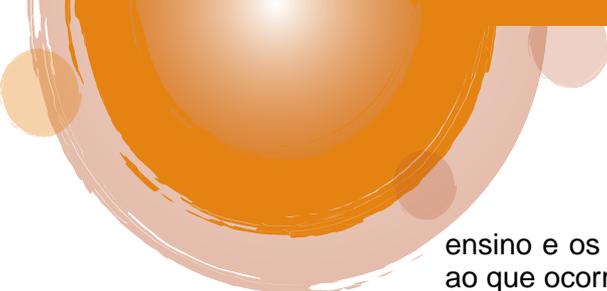
Muitos estudiosos concordam que a aprendizagem está intimamente ligada às vivências, e acreditam que, para a educação ter sentido, deve ser contextualizada no dia a dia dos estudantes, em situações reais e o mais natural possível. Quando pensamos o estudante como um indivíduo peculiar, com potencialidades e dificuldades tão próprias da diversidade, entendemos que a aprendizagem se dar de diferentes formas. É o currículo que deve se adaptar ao estudante, não o contrário.

Nessa visão de Currículo, compreende-se a importância de uma adaptação significativa para estudantes que apresentam comprometimentos severos, e a necessidade de construção de um Currículo Funcional Natural (CFN). Para compreendermos melhor a proposta desse Currículo dentro do ambiente escolar, precisamos entender o que isso significa.

Giardinetto (2009) faz a seguinte definição:

[...] a palavra FUNCIONAL significa que é necessário que as habilidades a serem ensinadas tenham uma função para a vida da pessoa, que ela aprenda o que é necessário para ter êxito e ser aceitável em seu meio como qualquer outra pessoa.

A palavra NATURAL refere-se aos procedimentos de ensino usados no Currículo Funcional Natural, dando ênfase para que o ambiente de



ensino e os procedimentos utilizados sejam o mais próximo possível ao que ocorre no mundo real. (GIARDINETTO, 2009, p. 29)

Ou seja, a proposta defendida pelo CFN parte do princípio que independente das suas limitações, todas as pessoas podem aprender, dentro de um ambiente de ensino mais próximo do real, em situações naturais e através de atividades que tenham funcionalidade para a vida da pessoa com deficiência.

O Currículo Funcional Natural (CFN) foi descrito, primeiramente, por Judith M. LeBlanc, da Universidade do Kansas (USA), porém, outros estudiosos como Maryse Suplino (2005) também defende o uso do CFN, e nos apresenta quatro princípios em que se fundamenta o CFN: a Pessoa como centro, Concentração nas habilidades, Todos podem aprender e a Participação da família na aprendizagem. Ou seja, o “Currículo Funcional Natural é mais que ações isoladas. É um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, como também uma filosofia e um conjunto de procedimentos” (SUPLINO, 2005. p. 32).

A atual política educacional adotada no Brasil orienta a inclusão de estudantes com TEA e demais deficiências na sala de aula da escola comum, tendo o apoio recebido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com direito ao acompanhante especializado (em caso de comprovada necessidade aos estudantes com TEA) ou profissional de apoio como garante a LBI (Lei Brasileira de Inclusão). Dessa forma, torna-se possível a aplicação do CFN no espaço da escola comum.

Nesse contexto, defendemos a utilização do CFN que leve ao processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou TEA que por não conseguirem acompanhar o currículo da escola comum, mesmo com adaptações não significativas realizadas pelo professor em sala de aula, ainda necessitam de uma adaptação mais significativa no currículo.

O MEC em sua *Cartilha sobre Adaptações Curricular de Grande Porte*, do Projeto Escola Viva, chama a atenção para a necessidade de observar com **cuidados rigorosos**, antes de propor essa medida ao estudante com deficiência. Alguns critérios a serem observados são:

- A real necessidade do estudante;
- A relação entre o nível de competência curricular do estudante e a proposta curricular regular;

- O caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subseqüentes alterações nas decisões tomadas.

Antes de implementar essas adaptações é necessária uma avaliação criteriosa do estudante e de suas reais habilidades acadêmicas, levando em consideração o contexto familiar e escolar, com o objetivo de identificar os elementos necessários para seu desenvolvimento integral. Para que isso aconteça é imprescindível à participação da equipe multiprofissional na avaliação de cada caso, registrando documentalmente as adaptações que serão necessárias, a fim de acompanhar a vida escolar desse estudante.

O mais importante é sempre pensar no melhor aproveitamento e enriquecimento do processo de escolarização do estudante de forma que não tenha prejuízo no desempenho, promoção e socialização.

não se trata aqui de “abrir mão” da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os estudantes, mas de permitir a estudantes com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares. (MEC, Projeto Escola Viva, Livro 5, p. 12)

O currículo funcional natural poderá ser documentado através do **PEI** (Plano Educacional Individualizado), que deve ser construído pela escola com a participação de toda equipe que acompanha o estudante: professores, equipe multiprofissional, família e demais profissionais. Esse plano educacional deverá ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o estudante se encontre. Trata-se de um instrumento fundamental na vida escolar do estudante com deficiência, norteador das ações de ensino do professor e as atividades escolares a serem realizadas.

Através do CFN serão trabalhadas as habilidades funcionais que são aquelas que levam a uma vida mais exitosa, que incluem desde as habilidades básicas da vida diária até as habilidades acadêmicas como ler e escrever.

Deve-se pensar na utilidade do que será ensinado, qual será o meio, o recurso ou a forma mais natural de aprender esse conteúdo. Por exemplo:

Um estudante chega a escola às oito horas com seu rosto lavado e dentes escovados. A professora, porém, tem em seu planejamento que às oito e meia deverá ensinar a escovar dentes e assim procede. Deveríamos nos perguntar: Qual seria o momento mais natural para ensiná-lo a escovar os dentes? Logicamente após o lanche. Essa seria a situação natural. Ele irá vivenciá-la muitas outras vezes na vida e, por conseguinte, generalizará o que aprendeu pela possibilidade de relacionar com uma situação real vivenciada. (SUPLINO, 2005. p. 36)



O Currículo Funcional deve ser planejado para cada estudante, individualmente, respeitando suas limitações, características e potencialidades. Deve-se observar a idade cronológica em que se encontram ao selecionar recursos e atividades, tratando-os como as demais pessoas na mesma idade deles (crianças como crianças, adolescentes como adolescentes e adultos como adultos).

O que as pesquisas recentes têm mostrado é que a inclusão de estudantes com deficiências no ensino comum tem trazido benefícios significativos para os mesmo em relação ao desenvolvimento da comunicação e na interação social com seus pares e demais professores.

Geralmente estudantes com TEA, deficiência múltipla ou deficiência intelectual possuem atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, na linguagem expressiva e compreensiva. Outras características observadas nesses estudantes são:

- Dificuldade no aprendizado (recepção, memorização e reação aos estímulos visuais, auditivos e táteis);
- Dificuldade de articular pensamento e ação (realizar planos de trabalho e tarefas, bem como colocá-las em prática etc.);
- Dificuldade de localização espaço temporal;
- Dificuldade de consciência, imagem e esquema corporal;
- Necessidade de supervisão em atividades de autocuidado (controle de esfíncteres, higiene corporal etc.);
- Aprendizagem lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar;
- Comportamento infantilizado para sua faixa etária;
- Dependência afetiva da figura adulta de referência;
- Dificuldades no registro gráfico das atividades;
- Necessidade de apoio visual para reter imagens mentais (necessidade de ver o objeto para lembrar-se dele);
- Dificuldade para generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes dos atuais;
- Capacidade de persistir um longo período em atividades repetitivas e rotineiras;
- Baixa autoestima, decorrente de como foram tratados em sua vida escolar e familiar.



Para esses estudantes o CFN tem por objetivos educacionais ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis e utilizados durante toda a sua vida, ajudando-os a se tornarem mais autônomos, independentes e proporcionando maior participação social e familiar.

O que se pode observar nas atuais políticas de inclusão educacional é que a educação não se resume a apenas ensinar conteúdos meramente acadêmicos. A Base Nacional Comum Curricular atual defende o ensino de:

competências [que] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, p. 8).

Antes de iniciarmos a construção dos componentes curriculares para o estudante com deficiência que necessita de um CFN, precisa-se levar em consideração algumas questões norteadoras:

- Quem é esse estudante?
- O que será ensinado?
- Por que será ensinado?
- Para que será ensinado?
- Por quem será ensinado?
- Quando será ensinado?
- Onde será ensinado?
- Como será ensinado?
- Com que materiais este conteúdo será ensinado?
- De que maneira será avaliado o ensino?

Algumas orientações fornecidas pelo MEC na Cartilha: *Reconhecendo os estudantes que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas*; do Projeto Escola Viva, auxiliará a todos os professores que trabalham com esse público.

1. É importante que o professor estabeleça claramente com o estudante, os limites necessários para a convivência num coletivo complexo (mesmo que ele pareça não compreender).

2. É fundamental que seja identificada a forma mais adequada de comunicação desse estudante, de forma a lhe permitir compreender o assunto com prazer e maior autonomia possível.
3. É importante que o ensino seja individualizado, quando necessário, norteado por um Plano de Ensino que reconheça as necessidades específicas de aprendizagem do estudante e a elas responda pedagogicamente.
4. É necessário que o estudante possa, sempre que possível, relacionar o que está aprendendo na escola, com as situações de sua própria vida.
5. É importante, também, que as atividades acadêmicas ocorram em um ambiente que por si só tenha significado e estabilidade para o estudante.
6. A previsibilidade de ações e de acontecimentos pode diminuir em muito a ansiedade do estudante que apresenta comportamentos não adaptativos. Assim, é importante que o professor estruture o uso do tempo, do espaço, dos materiais e a realização das atividades, de forma a diminuir ao máximo o caos que um ambiente complexo pode representar para esse estudante.
7. Discutir sempre com a equipe técnica a busca de estratégias que sejam efetivas e realistas para o caso em questão.
8. Pedir ajuda aos profissionais da equipe técnica sempre que necessitar de apoio, ou se sentir inseguro.
9. Cooperar com os pais, usando na sala de aula os mesmos procedimentos recomendados pelos terapeutas e usados em casa (quando a família é participante do processo de intervenção).

Alguns conteúdos curriculares podem ser facilmente adaptados para o ensino de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem, mas, na maioria das vezes, esses estudantes necessitam do ensino de habilidades sociais básicas, que constituem o suporte fundamental para a construção da identidade, da compreensão do ambiente e das possibilidades de nele se atuar.

Margarida H. Windholz (2016) partindo de uma metodologia derivada da análise do comportamento sugere um currículo flexível, dinâmico e integrado, que norteia a ação do educador, propondo assim, as principais habilidades sociais a serem ensinadas ao estudante com deficiência, são elas:

- As percepções sensoriais;
- O contato visual com pessoas e objetos;

- O comportamento exploratório;
- A procura de objetos;
- A imitação motora;
- O atendimento de ordens;
- A aquisição e expressão de linguagem comunicativa;
- A manifestação e o reconhecimento de sentimentos;
- O uso funcional de brinquedos;
- A dramatização;
- Atividades da vida diária, etc.

Conforme já mencionado anteriormente, cada estudante é único e deve ter um plano educacional pensado e planejado de acordo o seu perfil psicoeducacional e ano escolar que se encontra. O currículo funcional surge como oportunidade de aquisição de conhecimento para a vida, a curto, médio ou longo prazo, que não foi alcançado pelo ensino do currículo comum, de modo a promover a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes mais comprometidos e que necessitam de meios e recursos especiais para superarem suas reais dificuldades.

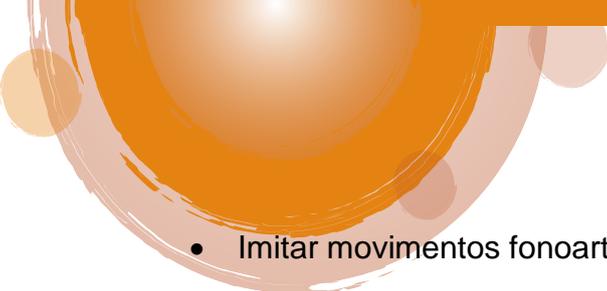
Algumas sugestões a serem avaliadas e que podem ser trabalhadas no currículo funcional são as seguintes áreas:

HABILIDADES INICIAIS:

- Sentar
- Aguardar
- Contato visual
- Brincar com sentido
- Seguir rotina escolar
- Buscar contato social

HABILIDADES DE IMITAÇÃO:

- Imitar ações com objetos
- Imitar movimentos motores grossos
- Imitar movimentos grossos com o pé
- Imitar movimentos motores finos
- Imitar sequência de movimentos

- 
- Imitar movimentos fonoarticulatórios

HABILIDADES DE LINGUAGEM RECEPTIVA:

- Atender comandos de um passo
- Atender comandos de dois passos
- Identificar partes do corpo
- Identificar pessoas familiares
- Identificar objetos
- Identificar figuras

HABILIDADES DE LINGUAGEM EXPRESSIVA:

- Apontar em direção a itens desejados
- Produzir sons com função comunicativa
- Nomear pessoas familiares
- Nomear objetos
- Nomear figuras
- Aumentar os pedidos vocais
- Imitar oralmente palavras

HABILIDADES ACADÊMICAS:

- Combinar objetos
- Combinar figuras
- Coordenação olho-mão
- Combinar objetos e figuras
- Usar o lápis
- Usar a tesoura
- Associar número-quantidade
- Reconhecer vogais

HABILIDADES DE AUTONOMIA:

- Uso de vaso sanitário
- Pedir para ir ao banheiro
- Coordenações olho mão

- Alimentar-se
- Vestir-se
- Autocuidado

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:

- Trocar figura por objeto
- Discriminar figuras
- Discriminar verbos
- Discriminar sentimentos
- Formar frases³⁶²

As habilidades acima são apenas sugestões a serem trabalhadas no currículo funcional natural, mas, outras habilidades podem e devem ser acrescentadas conforme as necessidades individuais do estudante.

17.9.1. Tipos de apoio

As adequações curriculares dizem respeito às necessidades específicas apresentadas pelo estudante. Toda adequação é relevante, independentemente de sua intensidade ou apoio, tornando-se imprescindíveis para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma exitosa. Compreender o que são esses apoios facilitará a aplicabilidade dele pela escola inclusiva.

Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. (BRASIL, 2006. p. 78)

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

Intermitente: quando se trata de apoio episódico, ocasional, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração. Exemplo: apoio em momentos de crise ou em situações específicas que envolvam o processo de ensino-aprendizagem.

362 Modelo de Currículo Funcional, da Academia Autismo, disponível em https://academia-autismo.s3.amazonaws.com/media/multimedia_material_fotos_uploads/2019/11/1ae625de-f40-4d49-847f-f48bbdc9b265.pdf

Limitado: apoio por tempo determinado e com fim definido, específico. Exemplo: reforço pedagógico para sanar dificuldades apresentadas em determinado componente curricular durante o bimestre ou semestre, desenvolvimento de atividades envolvendo psicomotricidade com vista a alcançar objetivos estabelecidos para o avanço do estudante.

Extensivo: atendimento regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado. Como exemplo: atendimento em sala de recursos, apoio psicopedagógico e por profissional itinerante.

Pervasivo: constante, com alta intensidade e de longa duração ou ao longo de toda a vida, envolvendo trabalho articulado entre equipes que prestam atendimento ao estudante em ambientes variados. Indicado para estudantes com deficiências mais agravantes ou múltiplas. (BRASIL, 2006, p. 79)

Tratando-se de estudantes com deficiência não se pode pensar em um grupo homogêneo de estudantes, pois nem todos os indivíduos possuem as mesmas características. Sendo assim, cada escola precisará encontrar seu próprio caminho no atendimento a esses estudantes.

Para a adoção do tipo de apoio que será empregado para o estudante com deficiência, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (2006) sugere a observação dos seguintes pressupostos esclarecedores:

Há diversas modalidades de apoio, sendo algumas mais válidas e adequadas para certos estudantes e determinados contextos de ensino e aprendizagem (dependem do tipo de necessidades especiais do estudante, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias adotadas, da organização do processo de ensino e aprendizagem, das atitudes prevalentes com relação ao estudante etc.);

As decisões sobre modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao estudante, adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta);

As modalidades de apoio devem estar circunscritas ao projeto pedagógico da escola (atender aos critérios gerais adotados pela comunidade escolar, definição das funções do apoio, número de estudantes a serem contemplados, tomadas de providências etc.);

As modalidades de apoio devem estar associadas ao número e às características dos estudantes, ao local e ao momento onde será ministrado, bem como à sua duração, frequência (individual ou grupos homogêneos ou mistos, dentro ou fora da sala de aula, temporário ou permanente etc.). (BRASIL, 2006.p.79)

Lembrando que esses tipos de apoio são indicados para estudantes com deficiências mais acentuadas ou múltiplas.

17.9.2. Avaliação para as aprendizagens, em perspectiva inclusiva

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e



aprendizagem. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva deve conceder a avaliação com um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favorece a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem.

As experiências educacionais inclusivas manifestam nos professores inquietações em relação à prática pedagógica com os estudantes com deficiências, mais especificamente no que se refere aos procedimentos de avaliar, promover e certificar.

A inquietação se sobressai em relação aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla deficiência. Visto que, para àqueles que possuem deficiência visual e surdez, sem comprometimento intelectual a exigência é que no processo avaliativo sejam ofertados instrumentos de avaliação acessíveis aos sistemas de comunicação deles: Braille e LIBRAS, respectivamente. E que, no caso do estudante surdo, a Língua Portuguesa seja tratada pedagogicamente como segunda língua, demandando assim, que a sua avaliação seja diferenciada, respaldando-se nos processos de produção escrita de estrangeiro da língua.

Sendo assim, o mais importante é o professor ter consciência que o processo avaliativo de qualquer estudante se constitui de vários momentos, diversas formas e com a utilização de vários instrumentos. Ter o hábito de observar e fazer registros do desempenho dos estudantes, no que se refere à realização das atividades em sala de aula, apresentação de pesquisas extraclasse, provas operatórias (individuais e em grupos) , portfólio e a interação com os colegas na turma podem compor o processo de avaliação formativa realizada pelo professor.

No entanto, as escolas reservam uma semana em cada unidade letiva para aplicação do instrumento “prova” como se este fosse o instrumento mais importante no processo avaliativo do estudante. Valorizar este instrumento em detrimento das outras formas de avaliar é fortalecer os mecanismos de produção de desigualdades e condenar os estudantes que tem deficiência ao fracasso, utilizando-se do discurso de que eles não têm condições de sucessos, enquanto na verdade lhe foram negadas as oportunidades de mostrarem o que aprenderam.



No espaço escolar não pode haver atribuição de notas graciosas e promoção de estudantes com deficiências. Esta forma de agir é interpretada como uma atitude de exclusão, assistencialista, piedosa ou até mesmo de descaso. Assim, a avaliação da aprendizagem que sempre é tema de discussão nas escolas torna-se um processo mais complexo com a proposta de inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns.

Visto que, a orientação é que os professores concebam o processo avaliativo como contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, de modo que as escolas não promovam o estudante público alvo da educação especial, tendo como critério apenas o fator da deficiência, sem lhe oferecer condições de aprendizagem e deixando de considerar o desenvolvimento singular de cada indivíduo.

Avaliação dentro do contexto escolar é uma ferramenta necessária no qual educadores utilizam como meio de verificação qualitativa contrapondo os resultados obtidos aos objetivos definidos durante o processo de ensino/aprendizagem. Mas, vale ressaltar como nos aponta Luckesi (2010, p. 33), que avaliar, também se faz com base nos caracteres relevantes da realidade, ou seja, do objeto da avaliação. Por exemplo: as questões de uma prova também dependerão da finalidade a que se destina o objeto de avaliação. Portanto, o juízo de valor não é subjetivo.

Logo, entende-se que a avaliação não pode ser subjetiva partindo sempre do ponto de vista do professor, observar, questionar ao estudante o que foi aprendido deve fazer parte deste processo. Pois os objetivos traçados pelo educador nem sempre será alcançável para o docente. Deste modo, é sempre cabível diferentes formas para que o estudante alcance o objetivo traçado.

Avaliar de forma coerente na perspectiva inclusiva, deve sempre caber o critério diversificado; e sempre questionar-se qual aprendizagem significativa fui capaz de despertar, ensinar, para o meu estudante? E o quanto eu aprendi como educador neste processo? Vale ressaltar neste sentido, que o processo avaliativo de qualquer estudante se constitui de vários momentos, não somente no momento da “prova” a observação, as anotações, pareceres, deve fazer parte da avaliação do desenvolvimento.

Então, numa avaliação que promova equidade deve considerar as diferentes maneiras que cada pessoa tem para apropriar do conhecimento. Não se pode admitir uma maneira única e padronizada de avaliação. A LDBN (1996, s.p.) estabelece que

os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, atitudes muito simples, como: reunir-se em grupo, permanecer sentado na carteira, alimentar-se, cuidar da higiene pessoal sozinho e utilizar os materiais escolares corretamente podem ser considerados grandes avanços para o estudante com deficiência intelectual. Para acompanhar a aprendizagem desse aluno, é preciso fazer registros diários sobre o desempenho dele e compilar os trabalhos que realizou em sala (portfólio).

O professor deve estar atento aos conhecimentos e às habilidades desenvolvidas pelo aluno em cada momento do processo ensino-aprendizagem e manter as atividades avaliativas no nível das capacidades, com desafios gradativos. Vale ressaltar também que o desempenho do aluno melhora quando as instruções são visuais. É preciso reforçar comandos, solicitações e tarefas avaliativas com modelos que o aluno possa ver, de preferência com ilustrações grandes e chamativas.

É importante que ao construir o relatório, o professor considere as adaptações propostas, os roteiros de acompanhamento, portfólios e o registro das observações diárias. Ressalta-se que o desempenho do aluno deve ser confrontado com o conhecimento prévio que ele tinha, levando-se em conta suas possibilidades individuais. O correto é comparar o aluno com ele mesmo.

Os registros diários, elaborados pelo auxiliar de classe e pelo professor do Atendimento Educacional Especializado são fundamentais para acompanhamento do processo educativo e para a elaboração do relatório trimestral. Também deverão fazer parte desse relatório as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor da classe regular e pela equipe técnico-pedagógica durante o processo educacional do aluno.

O importante é que as observações registradas sirvam de instrumento para verificar o que o aluno aprendeu, como aprendeu, o que ainda não aprendeu e o que precisa aprender e, a partir dessas informações, planejar as estratégias e objetivos futuros visando seu avanço contínuo.

O que o educador deve fazer?

- Inicialmente respeitar os aspectos cognitivos do estudante.
- Adaptação curricular ou plano de desenvolvimento Individual.
- Flexibilizar os formatos de avaliações dos estudantes com foco na

aprendizagem significativa.

- Entender que cada pessoa tem seu ritmo, portanto deve quebrar a ideia de padronização.

Deste modo, conseqüentemente a promoção da inclusão dos estudantes acontecerá, pois irá perpassar por contextos avaliativos com foco na subjetividade de cada pessoa. Assim os educadores conseguirão identificar os resultados. Além disso, ter um olhar minucioso nos pontos que precisam de mais atenção. Mas, claro, tudo de maneira que atenda às necessidades de cada estudante.

Seguem algumas sugestões de adaptações para serem utilizadas com os estudantes com deficiência e TEA, no processo de avaliação:

- Avaliação oral, quando o registro escrito se constituir uma dificuldade para o estudante.
- Avaliação escrita com enunciados curtos e objetivos, evitando-se uso de sinônimos e pistas visuais.
- Avaliação que contemple questões com alternativas para serem marcadas, utilizando palavras: “certo” ou “errado”, “sim” ou “não”.
- Utilização de questões para completar lacunas com uso de palavras-chave.
- Utilização de gravuras que possam ser adicionadas como respostas a alternativas propostas.
- Aumento do tempo previsto para execução da atividade ou ainda divisão de atividades em partes com vistas a um melhor aproveitamento.
- Atividades a serem executadas com consulta de material de apoio.
- Utilização de atividades mais curtas que possam ser entregues dentro do período da aula.
- Utilização de Portifólio que propiciará ao professor uma visão do conhecimento que foi adquirido pelo estudante, com resultados obtidos e instrumentos para que sejam realizados planejamentos necessários, permitindo um olhar sobre as habilidades que estão sendo desenvolvidas.

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

- Avaliação inicial para indicação do estudante para o AEE organizada a partir de informações de natureza psicométrica e sociométrica, de desenvolvimento

e de desempenho, ou seja, procedimentos que sugerem diferentes formas de ingresso: testes, indicação da escola, da família, de colegas ou até mesmo autoindicação.

- Desenvolvimento de avaliações específicas no ensino regular, para que o estudante possa mover-se em seu ritmo, em relação ao currículo em áreas que domina. Assim, o aluno poderá participar de cursos especiais ou frequentar matérias em turmas mais avançadas.
- Ampliação de formas de aceleração como, por exemplo, avanço de série e entrada antecipada na Educação Infantil, considerando a organização curricular e o domínio demonstrado pelo estudante.
- Utilização de Portifólio tanto em classe comum, quanto no AEE, que permitirá reconhecer a trajetória de desenvolvimento do estudante, seus interesses e habilidades.
- Reconhecimento e acompanhamento do estilo de aprendizagem do estudante, por meio de múltiplas atividades.

17.9.3. Certificação/ Terminalidade Específica

De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96, Inciso II do Artigo 59, bem como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Artigo 16 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 prever terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Cabe aos Estados e municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento deste dispositivo legal.

No histórico escolar, deve haver avaliações do percurso pedagógico do estudante, histórico escolar descritivo contemplando suas habilidades e competências atingidas pelo estudante que possua dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem. No artigo 59, inciso II, a LDB preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a:

[...] 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. (BRASIL, 1996).

A terminalidade é uma certificação específica de conclusão de Ensino Fundamental e deve ser conferida em caso de estudantes com deficiência intelectual,

múltipla ou TEA que não conseguem fazer a finalização deste nível de ensino atingindo os resultados exigidos no Artigo 32 (pleno domínio da leitura, escrita e cálculo), da LDB nº 9394/96, ainda que tenham recebido os apoios específicos necessários.

Na Bahia, a Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE nº 79/2009, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, ratifica, em seu Artigo 9º, a terminalidade específica, definindo no § 2º que compete à Secretaria da Educação “orientar, acompanhar e aprovar os procedimentos dos casos de certificação da terminalidade específica, emitidos pela escola”. Também acrescenta, no Artigo 10, os documentos e procedimentos para validação desta modalidade de certificação.

Art. 10. A certificação específica de que trata o artigo anterior deve constar de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, o conhecimento apropriado pelo educando, as habilidades e competências, a partir de relatório circunstanciado, que seja fundamentado:

- I - na avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o educando;
- II - no tempo de permanência na etapa do curso;
- III - nos processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social;
- e IV - no nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo. Parágrafo único. As escolas deverão manter arquivo com documentação que comprove a regularidade da vida escolar do educando, inclusive para efeito de controle, pelo sistema de ensino.

Desse modo, para a elaboração dos instrumentos que possibilite a expedição da certificação de terminalidade, é preciso primeiro considerar a oportunidade temporal dada ao estudante e as adaptações/flexibilizações curriculares. As Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017), recomenda, os documentos comprobatórios, elencados:

- 1) Documento Individual de aprendizagem – relatórios descritivos situando os apoios ofertados ao estudante, no que se refere aos conteúdos e objetivos, estratégias de aprendizagem e recursos utilizados, processo avaliativo, enfim, tudo que lhe foi oferecido em cada ano cursado da sua trajetória educacional.
- 2) Avaliação Multidisciplinar – relatórios de avaliações realizadas por profissionais de outras áreas, conforme a necessidade do estudante.
- 3) Avaliação Pedagógica – relatório descritivo constando dados da avaliação pedagógica realizada pelo professor de AEE e/ou psicopedagogo; dados das fichas de avaliação ou outros relatórios de acompanhamento do desempenho do estudante, fornecidos pelo professor da classe comum e professor de AEE. As avaliações além dos aspectos relativos ao nível de aprendizado devem destacar



aspectos de convivência social e de independência para atividades de rotina, ou seja, vida autônoma;

4) Histórico Escolar com a ressalva da situação de deficiência e referência à LDB nº 9394/96, à Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e à Resolução CEE/BA nº 79/2009, com os respectivos artigos que oficializam essa ação, constando também a indicação de novas alternativas educacionais. Todos estes registros devem constar no campo “Observação”.

Vale salientar, que a certificação de terminalidade específica só pode ser expedida com base nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola e após decisão coletiva, tomada em reunião específica realizada para análise da situação, com a participação dos professores da classe comum e de AEE que acompanharam o estudante pelo menos em parte da sua trajetória escolar, gestor escolar, coordenador pedagógico, pais ou responsáveis e equipe multiprofissional.

17.9.4. Aceleração de estudos

Para o estudante com altas habilidades/superdotação, a Aceleração de Estudos é uma possibilidade para atender às suas especificidades educacionais, previsto na legislação educacional. De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), a aceleração é uma estratégia que visa a flexibilizar sistemas educacionais muito rigorosos, propiciando ao aluno avançar etapas da formação regulamentar.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA AUTISMO. **Modelo de Currículo Funcional**. Disponível em PDF em: https://academia-autismo.s3.amazonaws.com/media/multimedia_material_fotos_uploads/2019/11/1ae625de-f40-4d49-847f-f48bbdc9b265.pdf Acesso em 11/08/2020.

ALMEIDA, Marina S. R. Estratégias de Ensino para estudantes com Síndrome de Asperger. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/estrategias-para-estudantes-com-sindrome-de-asperger/> Acesso em: 30/07/2020.

ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Definição de Deficiência Intelectual, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> Acesso em ago. 2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et.al. – 5ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM, L. C. D. **Tratamento**. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/tratamento/> Acesso em: 21/07/2020.

ANDRADE, Dartilene Pires de **A Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação nas Práticas Docentes dos Professores de duas Escolas Públicas de Salvador/ Darlene Pires de Andrade**. Salvador. 2014. 192 f.: II Orientador Prof. Dr. Gilmário Moreira. Disponível em: www.cdi.uneb.br. Acesso em 22. jul. 2020.

BAHIA. **DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DA BAHIA** (Pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação). 2017.

BELTRAME, B. **Sinais que indicam autismo dos 0 aos 3 anos**. Disponível em <https://www.tuasaude.com/sinais-de-autismo/> Acesso em: 28/07/2020

BERGAMO, R. B. **Educação Especial**: pesquisa e prática. Curitiba: IBPEX, 2010. 104 p.

BOLSANELO, M. A.; ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**: caderno 1. Curitiba: Ed. Da EFPR, 2005. (Coleção Avaliação da Aprendizagem).

BRASIL, Governo do Estado de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Individual do estudante, 2018.

BRASIL, Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm> Acesso em 11 de out. de 2019.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Senado Federal, Brasília, 2011. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 22. Jul. 2020.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Brasília: 2000.

BRASIL, **Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf Acesso em 21/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em Junho de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em Junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/08**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/2004**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em jun.2012.

BRASIL. **Diretrizes gerais de atendimento educacional aos estudantes portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Série Diretrizes, 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em ago. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. Resultados Finais do Censo Escolar da Educação Básica 2019 – Educacenso.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com altas habilidades/superdotação.** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB 9394, de 11 de agosto de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em ago. 2020

BRUNO, M. M. G. **Deficiência Visual: Reflexões sobre a Prática Pedagógica,** São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual.** Fascículos I-II-III – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CAETITÉ. **DIRETRIZES DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Secretaria Municipal de Educação de Caetité, Caetité-BA, 2016.

CAETITÉ. **LEI Nº 864, DE 1º DE ABRIL DE 2020.** Prefeitura Municipal de Caetité, Caetité-BA, 2020.

CAETITÉ. Lei nº. 709, de 05 de julho de 2010. **Estabelece o primeiro Plano Municipal de Educação.** Diário Oficial do Município, 23 de junho de 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

COMPORTESE, **Estratégias de ensino para pessoas com TEA no ambiente escolar**. Disponível em <https://www.comportese.com/2017/03/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-no-ambiente-escolar> Acesso em: 28/07/2020

Comunidade Aprender Criança. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia, 2014.

CRUZ, Cátia Maria Paim. **Integração escolar do estudante com cegueira: da intenção à ação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Estadual de Feira de Santana/Centro de Referência Latinoamericano para La Educacion Especial. Feira de Santana

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro – Wak, 2009

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

DUARTE, Regina Célia Beltrão. Deficiência Intelectual na criança. Residência Pediátrica 2018;8(supl1):17-25. Disponível em:
<https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v8s1a04.pdf> Acesso em: ago. 2020.

Editora Alternativa, 2004. Disponível em:
https://www.academia.edu/4048801/ORGANIZA%C3%87%C3%83O_E_GEST%C3%83O_DA_ESCOLA_Teoria_e_Pr%C3%A1tica_Por Acesso em Junho de 2020.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2ª edição. Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996. Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf Acesso em Junho de 2020.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do estudante com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. Marília, 2009. 193 f.

GOLDFELD, M. **A criança surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo. Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES; Elaine Cristina. Historicidade da Educação Especial. Faculdade Cecenista de Campo Largo. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 9, n. 2, dez. de 2010. Disponível em: <http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/viewFile/1269/631> Acesso em Junho de 2020.

Inspirados pelo Autismo, **15 Dicas para ajudar seu estudante com autismo**. Disponível em: <https://www.inspiradospeloautismo.com.br/como-ajudar-seu-estudante-com-autismo/> Acesso em: 28/07/2020.

KASSAR; Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso Julho de 2020.

LANDIVAR, Jesús G., **Como Programar em Educação Especial**. Editora Manole Dois, 1990.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? Caderno Brincar, Infância e Diferença na Escola*. Coordenador Da Coleção: Ulisses Araújo. 1ª Edição, Editora Moderna. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em Junho de 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o tema*, São Paulo: Memon, 1997.

MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. – **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educacionais**. São Paulo. Livraria Santos Editora, 2003.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1982. In: ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MEC – **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais – Formação de Professores – Deficiente Visual Educação e Reabilitação – 2002**.

MEC/ SEESP. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez.** 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEIER. M.; BUDEL. G.C. **Mediação da aprendizagem na Educação Especial.** InterSaberes.2012.

MELLO, Ana Maria S. R. **Autismo: guia prático.** 7ª ed. Brasília: CORDE, 2007. 104 p. Disponível em: autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf
Acesso em: 21 Jul 2020.

MELLO, M. A. **A tecnologia Assistiva no Brasil.** In: Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão social da pessoa com deficiente. 1. Belém,2005. Anais... UEPA.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v.11, n.33, p. 387 – 559, set. / dez. 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2. Edição. Curitiba: Ibpex, 2008.

PECK, P. **Requisitos de acessibilidade e inclusão digital.** Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/2542>. Acesso em: 14 jul.2020.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Com) viver (com) a Síndrome de Dow em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** 2007. 212f. il. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

REIS, Rosangela Leonel dos. ROSS, Paulo Ricardo. A inclusão do estudante com Deficiência Intelectual no Ensino Regular. 2014 Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/IMD0GWtj2eL9lij_2014-4-16-0-46-36.pdf Acesso em ago. 2020

ROGALSKI; Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – **Revista de Educação do IDEAU.** Vol. 5, Nº 12, Julho/Dezembro 2010. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/02839f232c38b58c9b9915aae8e7a0d8168_1.pdf Acesso Julho de 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** – 4.ed.rev. – Curitiba: Ibpex, 2010.

Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas, Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf Acesso em 21/07/2020.

SCHADECK, Karolina Siebert Sapelli. OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. **A Inclusão de crianças com Dificuldade Intelectual: contribuições sociointeracionistas para a discussão.** Pontífica Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2013.

SILVEIRA, Aparecida de Paula. PAULA, Ricardo Cardoso de. **Deficiência Intelectual**. Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, 2005.

SOUZA, Ana Cecília. Educação Inclusiva para Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K237406.pdf Acesso em ago.2020.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. p. 21 cm. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução: Priscila Nascimento Marques. Educ.: Pesqui. São Paulo, v. 44, 2018.

WALTER, C. C. F. **Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS- Adaptado no processo de inclusão do estudante com autismo**. Brasília, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4038-Texto%20do%20artigo-11679-1-10-20171201.pdf> Acesso em 04/08/2020.

WINDHOLZ, M. H. **Passo a Passo, Seu Caminho: Guia Curricular Para O Ensino De Habilidades Básicas**. São Paulo: EDICON, 2016.

18. ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA E CIDADE EDUCADORA

No âmbito do fortalecimento da política de educação integral, o município de Caetité aposta na implantação de uma proposta escolar com jornada ampliada, direcionada ao ensino fundamental – anos finais, como estratégia para potencializar, enriquecer e qualificar o currículo.

A Educação Integral em Tempo Integral representa proposta estratégica para garantir a efetivação da Educação Integral na perspectiva da Educação como formação Integral humana; por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas fazer com que a Escola alcance seu fim, cumpra seu verdadeiro papel e assim, assegure o pleno desempenho da aprendizagem que se traduz no direito de aprender de cada menino e menina da rede municipal de ensino e em conformidade com o Plano Municipal de Educação, Lei 789/2015, de 23 de junho de 2015.

De acordo com Gadotti (2009), o conceito de integralidade refere-se à base da Educação, que deve ser integral, *omnilateral* e não parcial e fragmentada. Uma Educação integral é uma Educação com qualidade sociocultural, e educar o sujeito na perspectiva integral humana requer considerar todas as suas dimensões, a saber: intelectual, cognitiva, social, emocional.

É desafiador o processo de implantação, implementação e consolidação de uma proposta de Educação Integral que se afirma a partir da jornada ampliada, de espaços e oportunidades educativas. Considerando o contexto da realidade da maioria das escolas públicas, especificamente no estado da Bahia, há uma dificuldade para implantação de uma proposta desse tipo. As unidades de ensino são espaços historicamente marcados por uma escola de tempos e espaços limitados, em que a organização de trabalho pedagógico se desenvolve no período de quatro horas, tempo que, por diversas razões, é cotidianamente corrompido. Espaços comumente constituídos por pequenas salas de aula, sala de professores, secretaria, diretoria e banheiros mediados por estreitos corredores sem garantir biblioteca, área de lazer, refeitórios, laboratórios, quadras e outros espaços que permitam ampliação de oportunidades de trocas de saberes. Temos hoje na Bahia, assim como no Brasil, um



cenário de um currículo fragmentado em que as áreas do conhecimento são recortadas em pedaços que não se comunicam entre si; modelo ultrapassado de ambiente escolar, em que profissionais da Educação e estudantes não se sentem confortáveis e motivados a serem e fazerem parte deste espaço.

Longe de contar com estruturas e condições ideais para garantia de ampliação de oportunidades educativas significativas que oportunizem a implantação de proposta de Educação integral, as escolas públicas baianas precisam avançar nas questões relacionadas a espaço físico, adaptações e adequações de espaços escolares, no bojo de uma conjuntura política nacional que vem se caracterizando pela retirada de direitos, ausência de apoio e investimentos do governo federal, e crescentes demandas oriundas no cotidiano escolar. **A Escola Manoel Lopes Teixeira**, como a primeira escola municipal de Educação integral em tempo integral no seu município, serve como estudo de caso sobre a implementação dessa política pública, depois que o Mais Educação foi desativado pelo governo federal em 2016, e que todos os entes federados sofreram fortes restrições orçamentárias devido à emenda constitucional 95, aprovada em novembro de 2016, que congelou os investimentos públicos por 20 anos.

Para tanto, faz-se indispensável à constituição de processos permanentes de formação dos profissionais, discussão para aprimorar proposta curricular e organização do trabalho pedagógico, articulação dos saberes populares aos saberes escolarizados para alcançar o pleno desenvolvimento do conhecimento criando condições que a escola cumpra seu verdadeiro papel. Como ressalta o professor Saviani (1991), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A Educação Integral deve permitir que o estudante se prepare para o mundo do trabalho, mas não somente. Ela prepara ao mesmo tempo para os estudos superiores (universidades) com uma formação propedêutica significativa e avançada, para permitir o desenvolvimento das suas diferentes potencialidades. Compreendemos que existem múltiplas inteligências e os jovens não devem ser tolhidos numa educação adestradora e formatadora. Há aqueles que se desenvolvem mais nas Artes, na Cultura, nos Esportes, ou nas Ciências. Os estudantes devem ter uma Educação Integral que compreenda que o seu desenvolvimento deve ser intelectual, mas também físico, lúdico, motor; que deve ser estimulada sua curiosidade

científica, sua sensibilidade cultural e a valorização de sua identidade simultaneamente ao respeito às outras identidades e à convivência harmoniosa.

A Educação Integral implica na Pedagogia Interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar e no princípio das “Cidades Educadoras” com a ampliação dos espaços e tempos educativos. A Educação não se dá apenas na Escola, mas em todo o espaço geográfico de uma comunidade, e por isso deve envolver os diferentes atores sociais e institucionais para garantir uma ampliação do tempo de formação e os espaços em que ela pode ocorrer nas escolas e em outros espaços, como clubes, cinemas, teatros, museus, parques. Inicialmente, a Escola Manoel Lopes Teixeira também utilizará espaços e equipamentos públicos e privados, a saber: Casa Anísio Teixeira, piscina do Clube Social e quadra de esportes, espaços da cidade. Essa é também uma porta de entrada para que os movimentos sociais e culturais (grupo de teatro da Casa Anísio Teixeira, grupos culturais e de esportes da Secretaria Municipal de Esporte e Cultura) sejam apoiadores em direta relação com atividades educativas e acessem o espaço educativo e interajam com os atores da Escola, caminhando para educação integral integrada.

A Educação deve ter uma integração com as políticas públicas de Cultura, Saúde e Ciência e Tecnologia, o que inclusive já é hoje definido por lei e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação, a chamada “Intersetorialidade”. Os espaços públicos das escolas devem ser pontos de cultura, na concepção elaborada pelo Ministério da Cultura a partir de 2003, e as escolas devem garantir, através de sua abertura à comunidade, espaços para as diversas linguagens culturais, para a formação de plateia e espaço de criação e recriação cultural.

A política de Saúde deve estar presente nas escolas na redefinição do cardápio escolar para criar hábitos alimentares saudáveis, na garantia da Educação e informação sexual para o planejamento familiar, na criação de uma política preventiva de saúde visual, auditiva, odontológica, psicológica e nutricional. Ao mesmo tempo em que o jovem se beneficia dos aspectos preventivos e de promoção da Saúde, a criança e o jovem se tornam vetores de promoção de Saúde para toda a família. Vários estudos demonstram ser essa uma estratégia muito eficiente para a Saúde das famílias.

A relação com a Ciência e Tecnologia é evidente, seja na formação de professores para a área de Ciências, ou para a criação de espaços de Ciência e Cultura para turno oposto ao das aulas das escolas. As deficiências em nosso ensino

de Ciências devem estimular uma ação concatenada entre a Educação Básica e as universidades. Entendemos que o governo municipal deve se articular mais com essa iniciativa e ampliá-la para abranger um contingente bem maior de estudantes e professores das licenciaturas.

O processo de implantação de um projeto como esse, demanda tempo e esforço institucional e social, especialmente num momento histórico com muitas incertezas e ações governamentais federais que vão no sentido do retrocesso das políticas educacionais, seja de currículo, de orçamento, de liberdade acadêmica, de infraestrutura. A participação social é o definidor da construção de um projeto diferenciado, como outras experiências pelo Brasil que já demonstraram que não são apenas de recursos financeiros que depende uma transformação educacional.

A ampliação da jornada escolar representa uma condição atrelada aos objetivos da escola que pauta a formação integral humana a partir da expansão de oportunidades educativas.

18.1. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Educação Integral na Escola Manoel Lopes Teixeira, ao refletir sobre a oferta de uma “Educação à altura dos desafios contemporâneos”, considera a ampliação e a resignificação do tempo de permanência na escola como fatores importantes para alcançá-la, pois possibilitam que a escola se torne “um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo”, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável.

A ampliação do tempo de permanência na escola, no entanto, não restringe as ações pedagógicas ao conhecimento dito formal e não exclui o acesso a outros espaços educativos, pois o currículo escolar e a vida não podem ser vistos como elementos desconectados.

Sabemos que a Educação integral permite a elaboração de um currículo escolar amplo e articulado, não se limitando a um acúmulo de atividades soltas, apenas para preenchimento do tempo, mas tem a intencionalidade de produzir significados e conhecimentos. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, desmerecer a importância da sala de aula. A Educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento.



Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que trouxe para ordem do dia reflexões acerca do currículo e suas contradições ao se estabelecer como currículo nacional frente a atual conjuntura do país, foi possível construir no município de Caetité uma frente ampla constituída pelos professores da escola, coordenadores e técnicos da rede de ensino, representantes de setores externos como Secretaria de Cultura e Esporte, Núcleo de formação de professores, representantes da Fundação e da Casa Anísio Teixeira e outros parceiros que passam a se envolver no projeto.

Uma frente de debate sobre o currículo escolar local na perspectiva da formação integral humana e do currículo como conjunto de conhecimentos indispensáveis, elementares e fundamentais à formação e desenvolvimento humano. Para pensar a proposta curricular, além dos profissionais da Educação envolvidos na (re)elaboração do currículo, ouvir as demandas e expectativas dos alunos da escola também constituiu elemento fundamental.

O projeto tem no Programa Mais Educação forte inspiração, por esse motivo, a participação de educadores sociais das áreas de esporte e cultura ocupa grande relevância no âmbito do trabalho pedagógico. Há a figura do Educador Social nessa proposta, cujo trabalho é desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de futebol, mestre de capoeira, contador de histórias, instrutor de dança, teatro e outros. O Educador Social é um profissional que passa a compor o contexto escolar, imbuído também do compromisso com o desenvolvimento do saber popular no universo escolar. Neste sentido, reconhece-se a importância dos saberes populares e deve se considerar os Educadores Sociais, profissionais qualificados que são, para contribuir com a escola e a cidade. Trata-se de ampliação de saberes na perspectiva da formação integral humana. Cabe a esse profissional motivar, mobilizar, incentivar e promover de forma dinâmica o movimento e a alegria no ambiente escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; considerar o direito de aprender como direito inalienável de todos/as meninos e meninas, seus contextos socioculturais, socioeconômicos, suas realidades e contribuir de maneira efetiva para superação de desafios e dificuldades.

Seguindo a lógica do Educador Social como profissional que passa a compor o cenário escolar, o projeto da Escola Manoel Lopes Teixeira também considera



fundamental a presença do Professor Articulador. O trabalho de articulação na Escola de Educação Integral versa pelo compromisso em articular o currículo escolar às atividades desenvolvidas pelos Educadores Sociais, ou seja, articular saberes escolares aos saberes populares na perspectiva do desenvolvimento de um currículo único. Este Professor Articulador deve ser um professor/a da rede de ensino, com dedicação de 40 horas semanais, e sua principal tarefa é acompanhar e orientar as práticas e intencionalidades pedagógicas dos Educadores Sociais. A sua atividade está diretamente ligada ao coordenador pedagógico.

18.2. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

18.2.1. 6º ano

Ano de Escolarização	6º ano
Componente Curricular	Leitura e Produção Textual

1ª Unidade		
Objetivos de Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Sugestões Metodológicas
<p>Autobiografia</p> <p>Estratégias de leitura</p> <p>Apreciação e réplica</p> <p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Consideração das condições de produção</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</p>	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e</p>	<p>Realização de rodas de leituras;</p> <p>Coleta de diferentes textos em sites de literatura;</p> <p>Organização e apresentação em Sarau Literário de diferentes gêneros textuais, de preferência aqueles produzidos e/ou coletados na região e no Estado da Bahia;</p> <p>Atividades lúdicas diversificadas;</p> <p>Produção da autobiografia utilizando fotos e lista com dados e informações indispensáveis para a escrita do texto;</p> <p>Pesquisa de autobiografias, realizada através de livros, internet e outros meios para que os estudantes possam entrar em contato com o gênero textual;</p> <p>Vídeos autobiográficos.</p>