

EDUCAÇÃO **E**SPECIAL

Orientação Pedagógica

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como missão implementar políticas educacionais por meio de ações que visam potencializar o desenvolvimento dos alunos e equalizar as oportunidades de acesso à educação de qualidade. A edificação de uma sociedade livre, justa e solidária faz-se mediante uma educação consistente, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais
Gerência de Educação Especial

Orientação Pedagógica

EDUCAÇÃO
ESPECIAL

E DUCAÇÃO
E SPECIAL

Brasília, 2010

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL EM EXERCÍCIO

Wilson Ferreira de Lima

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Eunice de Oliveira Ferreira Santos

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Erichson Dias Noronha

SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Leila de Fátima Pavanelli Martins

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

DIRETORA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS

Beatriz Oliveira Costa

GERENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Giselda B. Jordão de Carvalho

ELABORAÇÃO

Elemregina Moraes Eminergídio

Erenice Natália Soares de Carvalho

Giselda B. Jordão de Carvalho

Iêdes Soares Braga

Joana de Almeida Lima

Lênia Márcia Gonçalves

Márcia Cabral dos Santos

Márcia Cristina Lima Pereira

Márcia Silveira da Costa Benetti

Nara Liana Pereira Silva

Neide Samico da Silva

Olzeni Leite Costa Ribeiro

Valdicéia Tavares dos Santos

COLABORAÇÃO

Coordenadores Pedagógicos dos Centros de Ensino Especial – 2008 e 2009

Coordenadores em Nível Intermediário de Educação Especial – 2008 e 2009

Linair Moura Barros Martins

ORGANIZAÇÃO

Márcia Cristina Lima Pereira

Valéria Cristina de Castro Gabriel

COORDENAÇÃO DE REVISÃO E DE EDIÇÃO

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

Miriam Dusi





CARTA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caros Profissionais da Educação Especial,

Assim como são especiais os alunos com necessidades educacionais especiais, são especiais, também, vocês, professores que desempenham importante papel na articulação dos serviços e dos recursos que permitem responder às necessidades educativas dos alunos na perspectiva do direito à educação para todos, tal como expressam os documentos legais e normativos vigentes.

Nesse contexto, a atenção à diversidade se concretiza em medidas que levam em consideração não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e suas motivações, independentemente da natureza de sua deficiência física, mental, intelectual ou sensorial.

A educação desses estudantes requer ações especializadas que, simultaneamente, adotem alternativas e procedimentos pedagógicos variados, observados os princípios da equidade e da qualidade.

É indiscutível, assim, a importância que a presente Orientação Pedagógica - Educação Especial, publicada em parceria com a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), desempenha na organização das ações pedagógicas para o atendimento educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Esperamos, dessa forma, organizar o sistema educativo, na perspectiva de contribuir, decisivamente, para a eficácia dos serviços e dos recursos que o integra, fator de primordial importância no

desenvolvimento de uma educação inclusiva para que crianças e jovens possam ter participação plena e efetiva na sociedade em que estão inseridos.

Bom trabalho para todos!

Um grande abraço,
Eunice de Oliveira Ferreira Santos



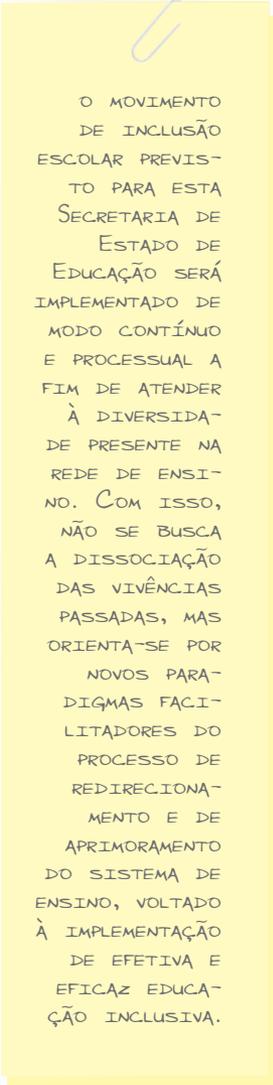
APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi publicado, no ano de 2006, o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal.

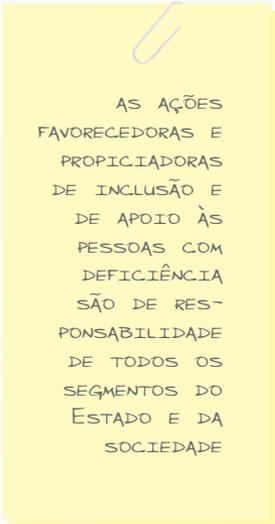
Ao longo dos anos subsequentes, essas ações foram avaliadas, discutidas e redimensionadas a fim de se adequarem às necessidades específicas dos estudantes, da família e do corpo docente, bem como às mudanças políticas e sociais que se fizeram presentes.

Nessa perspectiva, o presente documento é uma edição revisada e atualizada do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal publicado em 2006. Os eixos fundamentais deste documento foram mantidos. Entretanto, o conteúdo e a estrutura foram reorganizados de forma a atender às atualizações da legislação e às adequações à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 do Ministério da Educação, bem como contemplar o previsto na avaliação institucional desta Secretaria de Estado de Educação para Educação Especial por meio do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE.

Ressalta-se que o movimento de inclusão escolar previsto para esta Secretaria de Estado de Educação será implementado de modo contínuo e processual a fim de atender à diversidade presente na rede de ensino. Com isso, não se busca a dissociação das vivências passadas, mas orienta-se por novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino, voltado à implementação de efetiva e eficaz educação inclusiva.



O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR PREVISTO PARA ESTA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SERÁ IMPLEMENTADO DE MODO CONTÍNUO E PROCESSUAL A FIM DE ATENDER À DIVERSIDADE PRESENTE NA REDE DE ENSINO. COM ISSO, NÃO SE BUSCA A DISSOCIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS PASSADAS, MAS ORIENTA-SE POR NOVOS PARADIGMAS FACILITADORES DO PROCESSO DE REDIRECIONAMENTO E DE APRIMORAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO, VOLTADO À IMPLEMENTAÇÃO DE EFETIVA E EFICAZ EDUCAÇÃO INCLUSIVA.



AS AÇÕES
FAVORECEDORAS E
PROPICIADORAS
DE INCLUSÃO E
DE APOIO ÀS
PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA
SÃO DE RES-
PONSABILIDADE
DE TODOS OS
SEGMENTOS DO
ESTADO E DA
SOCIEDADE

Dessa forma, as ações não serão estabelecidas por meio da extinção de suas estruturas educacionais especializadas. Contudo, é de suma importância a viabilização de seu monitoramento, a fim de que seja possível promover os ajustes e as alterações necessárias à adequação, à atualização e à otimização do sistema de ensino público do Distrito Federal na perspectiva de inclusão educacional. Em decorrência dessa situação, bem como em busca de um processo inclusivo responsável e efetivo, coexistem e coexistirão instituições educacionais inclusivas e especiais na rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo desse momento de transição, com a finalidade de garantir a todo estudante, independentemente de suas necessidades, o direito à educação.

Destaca-se, entretanto, que as ações favorecedoras e propiciadoras de inclusão e de apoio às pessoas com deficiência são de responsabilidade de todos os segmentos do Estado e da sociedade.

Equipe da Gerência de Educação Especial



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. SEÇÃO I - FUNDAMENTOS LEGAIS E BASES CONCEITUAIS	17
1. Fundamentação Legal	17
1.1 Legislação Internacional	18
1.2 Legislação Federal	19
1.3 Legislação Local	21
2. Princípios	21
3. Caracterização do Público da Educação Especial	22
3.1 Deficiências	22
3.1.1 Deficiência Intelectual/Mental	22
3.1.2 Deficiência Sensorial	24
3.1.2.1 Deficiência Auditiva/Surdez	24
3.1.2.2 Deficiência Visual	25
3.1.2.3 Surdocegueira	26
3.1.3 Deficiência Múltipla	27
3.1.4 Deficiência Física	27
3.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento	28
3.2.1 Transtorno Autista	29
3.2.2 Autismo Atípico	29
3.2.3 Transtorno de Rett	30
3.2.4 Transtorno Desintegrativo da Infância	30
3.2.5 Transtorno de Asperger	30
3.3 Altas Habilidades/Superdotação	31
4. A Educação Especial no Distrito Federal: Histórico e Perspectivas Atuais	33

5. Concepção Curricular_____	37
5.1 Adequações Curriculares_____	38
5.1.1 Níveis de Adequações Curriculares_____	43
5.1.2 Natureza das Adequações Curriculares_____	44
5.2 Currículo Funcional_____	51
5.2.1 Planejamento da Atividade Funcional_____	57
5.2.2 Avaliação da Funcionalidade da Atividade Planejada_____	58
6. O Professor da Educação Especial_____	59
3. SEÇÃO II - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	63
1. Classes Comuns do Ensino Regular_____	63
2. Classes Especiais_____	65
2.1 Classes Especiais para Estudantes com Deficiência Intelectual/Mental_____	67
2.2 Classes Especiais/Unidades Especiais para Estudantes com Deficiência Auditiva/Surdez_____	68
2.2.1 Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental_____	69
2.2.2 Nos Anos Finais do Ensino Fundamental_____	70
2.2.3 No Ensino Médio_____	70
2.2.4 Na Educação de Jovens e Adultos – EJA_____	71
2.3 Classes Especiais para Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento_____	71
2.4 Classes Especiais para Estudantes com Deficiência Visual/Surdocegueira_____	73
3. Classe de Educação Bilíngue_____	75
3.1 Classe de Educação Bilíngue para Alfabetização_____	75
3.2. Classe de Educação Bilíngue a partir do 3º ano do Ensino Fundamental_____	76
3.3 Classe de Educação Bilíngue para Estudante Surdocego_____	76
4. Salas de Recursos – Atendimento Educacional Especializado_____	76
4.1 Atribuições dos Profissionais em Salas de Recursos_____	78
4.1.1 Atribuições Comuns de Todos os Profissionais de Salas de Recursos_____	78
4.1.2 Atribuições dos Professores das Salas de Recursos com Atuação Generalista_____	79

4.2 Sala de Recursos Específica para Atendimento ao Estudante Deficiente Auditivo e Surdocego.....	82
4.2.1 Atendimento Curricular Específico para o Estudante com Deficiência Auditiva e com Surdocegueira.....	83
4.3 Sala de Recursos Específica para Estudante com Deficiência Visual.....	84
4.4 Sala de Recursos em Funcionamento nos Centros de Línguas e Escolas Parques.....	86
4.5 Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação.....	86
5. Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE - AH/SD).....	88
5.1 Estrutura Geral do Serviço.....	89
6. Articulação dos Profissionais da Sala de Recursos com os Serviços de Orientação Educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais.....	90
7. Atendimento Educacional Especializado por Professor Itinerante.....	92
8. Centro de Ensino Especial – CEE.....	95
8.1 Corpo Discente do Centro de Ensino Especial.....	99
8.1.1 Ingresso no Centro de Ensino Especial.....	99
8.1.2 Tempo de Permanência do Estudante no Centro de Ensino Especial.....	101
8.1.3 Transferência do Estudante do Centro de Ensino Especial.....	102
8.2 Organização de Programas e Atendimentos no Centro de Ensino Especial.....	102
8.2.1 Programa de Educação Precoce.....	103
8.2.2 Programa de Atendimento Pedagógico Especializado.....	106
8.2.3 Programa de Atendimento Interdisciplinar.....	107
8.2.4 Programa de Oficinas Pedagógicas.....	107
8.2.5 Programa de Educação Física Especial.....	111
8.2.6 Programa de Apoio e Integração Escola-Família e Comunidade.....	111
8.2.7 Programa de Atendimento Complementar e Apoio à Inclusão Educacional.....	115
8.3 Profissionais de Educação que Atuam no Centro de Ensino Especial.....	117
9. Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais – CEEDV.....	118

10. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP_____	120
10.1 Público Alvo do CAP_____	121
10.2 Estrutura Organizacional do CAP_____	121
10.2.1 Núcleo de Produção Braille_____	121
10.2.2 Núcleo de Apoio Didático Pedagógico_____	121
10.2.3 Núcleo de Tecnologias_____	122
10.2.4 Núcleo de Convivência_____	122
11. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo – CAS_____	123
11.1 Público Alvo do CAS_____	124
11.2 Estrutura Organizacional do CAS_____	125
11.2.1 Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação_____	125
11.2.2 Núcleo de Apoio Didático Pedagógico_____	125
11.2.3 Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático_____	126
11.2.4 Núcleo de Convivência_____	126
12. Classes de Hospitalares_____	127
13. Atendimento Domiciliar_____	128
14. Parcerias e Convênios_____	131
14.1 Parcerias_____	131
14.2 Convênios_____	132

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **135**

1

INTRODUÇÃO

O pressuposto básico da Educação Especial é a acessibilidade do estudante com necessidades educacionais especiais à educação de qualidade, preferencialmente em ambientes inclusivos, a fim de que esse se beneficie de oportunidades educacionais favorecedoras de sua formação pessoal.

O presente documento orienta-se por uma concepção de educação especial que inclui a promoção de recursos e de apoios voltados a propiciar ao educando com necessidades educacionais especiais o alcance de níveis crescentes de escolarização. Dessa forma, tendo em vista a necessidade imperativa de aprimoramento dos contextos educacionais, indispensáveis ao desenvolvimento e à promoção educacional que atenda às necessidades do indivíduo, busca-se uma educação preconizadora do respeito às diferenças e da valorização da diversidade como fator de elevação cultural e social.

Compreende-se a educação inclusiva como processo primordial para a formação educacional da pessoa com deficiência, bem como favorecedor de uma educação voltada ao respeito às diferenças. Sabe-se que a educação pautada no indivíduo possibilita-lhe o alcance de condições favoráveis à sua efetiva participação social. Por isso, reafirma-se a importância de viabilizar condições reais de oferta de educação inclusiva no sistema de ensino do Distrito Federal por meio de investimentos de recursos financeiros e de pessoal.

O presente documento preconiza o ensino diferenciado como instrumento voltado a atender às necessidades e às características individuais peculiares a cada educando. Para tanto, medidas e procedimentos são aplicados a fim de que se viabilize o favorecimento de trabalho em grupo e cooperativo, abordagem multidiretiva dos

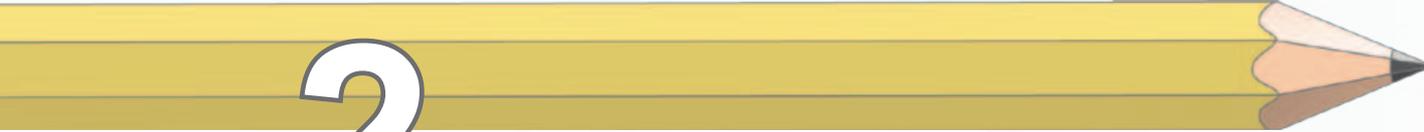
O PRESSUPOSTO BÁSICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É A ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, PREFERENCIALMENTE EM AMBIENTES INCLUSIVOS, A FIM DE QUE ESSE SE BENEFICIE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS FAVORECEDORAS DE SUA FORMAÇÃO PESSOAL.

conteúdos, construção criativa do saber, bem como socialização do educando. Com esse fito, reafirma-se o investimento em um projeto curricular que prima por diversificar metodologias e propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva.

A concepção de educação, aqui adotada, é a centralizada no estudante, particularmente em seu potencial e capacidade, e que enfatiza o preponderante papel do professor como agente educativo mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Sobretudo, há que se ressaltar que o desenvolvimento é um processo contínuo e que se encontrará presente ao longo da existência humana. Por acreditar no potencial do desenvolvimento humano e no imprescindível papel da educação nesse processo, compreendem-se os esforços em prol da permanente melhoria do atendimento educacional como sendo uma ação propiciadora do aumento da qualidade de vida do indivíduo e promotora de progresso sociocultural e econômico da sociedade.

Por tudo isso, esta Orientação Pedagógica têm como desafios expoentes o combate a qualquer tipo de discriminação e a eliminação de barreiras e obstáculos à acessibilidade do estudante ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para melhor compreensão quanto às ações de Educação Especial desta Secretaria de Estado de Educação, optou-se por dispor esta Orientação Pedagógica da Educação Especial, subdividida em duas seções. A Seção I apresenta os fundamentos legais e as bases conceituais da Educação Especial; enquanto a Seção II oferece um panorama dos serviços da Educação Especial.



2

FUNDAMENTOS LEGAIS E BASES CONCEITUAIS

I. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta a Orientação Pedagógica da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

Para tanto, orienta-se o sistema público de ensino do Distrito Federal a dispor de:

- oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição educacional, no período denominado de contraturno e, quando necessário, no próprio turno de matrícula do estudante;
- continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;
- promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajudas técnicas nas comunicações;
- formação continuada dos professores que atuam especificamente no atendimento educacional especializado e na formação continuada dos professores que atuam no ensino regular na perspectiva de educação inclusiva;

- transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e
- efetivação de políticas públicas intersetoriais.

A formulação desta Orientação Pedagógica baseia-se nos instrumentos legais elencados a seguir.

1.1 LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

- Declaração Universal dos Direitos Humanos: constitui um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948, na qual há a garantia de educação para todos independentemente de suas origens ou de suas condições sociais.
- Declaração de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 09 de março de 1990.
- Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que propõe a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças.
- Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” em Quebec – Canadá, em 05 de junho de 2001.
- Convenção da ONU, no ano de 2006, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos as etapas e modalidades de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

I.2 LEGISLAÇÃO FEDERAL

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Dispõe, dentre outros assuntos, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. (ECA)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB)
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
- Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Decreto nº 5.154/2004. Preconiza que a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional sejam desenvolvidas concomitantemente em nível de formação inicial e continuada.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas - Compromisso Todos pela

Educação, que estabelece a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, a fim de fortalecer a inclusão educacional nas instituições de educação públicas.

- Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência.
- Decreto nº 6.571/2008. Estabelece que os estudantes público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado – AEE, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior.
- Portaria nº 2.678/02. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.
- Resolução nº 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Parecer nº 711/87 do Conselho Federal de Educação. Estabelece ações de atendimento ao superdotado.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial.

I.3 LEGISLAÇÃO LOCAL

- Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993.
- Lei nº 2.352, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o atendimento aos estudantes portadores de altas habilidades.
- Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698/2001. Dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF.
- Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

2. PRINCÍPIOS

O sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, de modo a oportunizar-lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem, segundo os seguintes princípios:

- respeito à dignidade humana;
- educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar;
- direito à igualdade de oportunidades educacionais;
- direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e
- direito a ser diferente.

NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A EDUCAÇÃO ESPECIAL PASSA A INTEGRAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA REGULAR, PROMOVENDO O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

DENTRE OS QUADROS QUE COMPORTAM AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS VINCULADAS A UMA DEFICIÊNCIA, CONSIDERAMOS OS SEQUINTE: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL, DEFICIÊNCIA SENSORIAL, DEFICIÊNCIA FÍSICA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

3. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes (MEC/SEESP, 2008, p.9).

Dentre os quadros que comportam as necessidades educacionais especiais vinculadas a uma deficiência, consideramos os seguintes: deficiência intelectual/mental, deficiência sensorial, deficiência física e deficiência múltipla, cujas definições encontram-se a seguir.

3.1 DEFICIÊNCIAS

3.1.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL

Segundo a atual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, deficiência intelectual/mental é a “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

O modelo teórico do Sistema 2002, proposto pela AAIDD, apresenta uma relação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios oferecidos e os contextos. Esse modelo abrange cinco dimensões principais: habilidades intelectuais (Dimensão I); comportamento adaptativo (Dimensão II); participação, interações, papéis sociais (Dimensão III); saúde e contexto (Dimensão V).

As habilidades intelectuais referem-se à inteligência, compreendida como uma habilidade mental geral, cuja aplicação dá-se por meio do raciocínio, do planejamento, da resolução de problemas, do pensamento abstrato, da compreensão de idéias complexas e da aprendizagem rápida, baseadas nas experiências da própria pessoa. O comportamento adaptativo é a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas e são colocadas em prática em seu cotidiano. Quanto à participação, interações e papéis sociais, observa-se que a participação e as interações podem ser verificadas pelo envolvimento da pessoa em atividades sociais cotidianas. Com relação à saúde, faz-se referência à saúde física e mental do indivíduo, definida pela Organização Mundial de Saúde - OMS como sendo um estado de bem-estar completo: físico, mental e social. Acrescenta-se que essa dimensão influencia o funcionamento humano nas demais dimensões. Por fim, apresenta-se o contexto – ambientes e cultura cuja representação é a descrição das condições interrelacionadas em que vivem as pessoas no seu cotidiano.

A deficiência intelectual/mental refere-se, portanto, a um estado particular de funcionamento intelectual iniciado na infância, apresenta característica multidimensional e é passível de responder positivamente aos apoios individualizados oferecidos à pessoa. Dessa forma, destaca-se que a avaliação da condição do estudante tem como finalidade a identificação da(s) necessidade(s) do estudante para o consequente direcionamento de atendimento(s).

A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ MENTAL REFERE-SE, PORTANTO, A UM ESTADO PARTICULAR DE FUNCIONAMENTO INTELLECTUAL INICIADO NA INFÂNCIA, APRESENTA CARACTERÍSTICA MULTIDIMENSIONAL E É PASSÍVEL DE RESPONDER POSITIVAMENTE AOS APOIOS INDIVIDUALIZADOS OFERECIDOS À PESSOA

3.1.2 DEFICIÊNCIA SENSORIAL

3.1.2.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004, estabelece como deficiência auditiva a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”.

É importante considerar que o indivíduo não exposto a um ambiente linguístico que propicie a aquisição de uma língua, ao longo dos seus primeiros anos de vida, apresentará defasagem em seu desenvolvimento linguístico. Isso porque esse é o período de denominado “ótimo” para aquisição de uma língua. Cole e Cole (2004) afirmam que o desenvolvimento da linguagem de uma criança que não é exposta a uma experiência linguística direta, mas apenas à vida cotidiana organizada pela linguagem, não terá como desenvolver todo o seu potencial linguístico. Para que haja um desenvolvimento completo, a criança precisa escutar (ou ver) a linguagem.

Considerando a linguagem como uma capacidade humana que se desenvolve na interação com o outro (VYGOTSKY, 2000) e considerando ainda, que 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, a instituição educacional se apresenta como o ambiente privilegiado de aquisição da primeira língua. Dessa forma, a educação da criança surda deverá organizar-se de modo a promover o seu desenvolvimento, considerando o importante papel desempenhado pela linguagem.

Na área da deficiência auditiva/surdez as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando, ao grau da perda auditiva e do comprometimento linguístico, à época em que ocorreu a surdez, bem como à idade em que o estudante ingressou na instituição educacional, fatores que são determinantes na identificação do tipo adequado de atendimento.

Para atender a essas necessidades, a educação dos surdos será conduzida numa perspectiva bilíngue, onde a Libras (como primeira língua - L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (como segunda língua - L2) são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo dos estudantes, resguardado o direito de opção da família ou do próprio estudante quanto à proposta educacional bilíngue ou oralista. Caso a escolha seja pela proposta oralista, o estudante será matriculado em classe comum da rede pública de ensino e receberá Atendimento Educacional Especializado no Centro Educacional da Audição e Linguagem – CEAL por meio de convênio estabelecido com esta Secretaria.

É importante utilizar com estudantes com deficiência auditiva/surdez, uma didática que privilegie o canal visual. As atividades devem ocorrer de forma a promover a vivência de experiências e devem transpor os muros da instituição educacional, aliando-se aos serviços oferecidos pelas organizações públicas e da sociedade civil presentes na comunidade.

3.1.2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual refere-se a uma situação de perda total da visão – denominada cegueira – ou a um quadro de baixa visão. Pode-se, portanto, conceituá-la como:

- cegueira: situação de ausência total de visão, chegando, inclusive, à perda total de projeção de luz. O estudante cego necessita, para o seu desenvolvimento educacional, de atendimentos específicos, tais como: domínio do Braille, sorobã, orientação e mobilidade, dentre outros.
- baixa visão: prejuízo da função visual mesmo após tratamento e/ou refração óptica. As condições de baixa visão são variáveis, bem como as necessidades educacionais especiais do estudante com baixa visão, que variam de um para outro, de acordo com o grau de sua perda visual.

A DEFICIÊNCIA VISUAL REFERE-SE A UMA SITUAÇÃO DE PERDA TOTAL DA VISÃO - DENOMINADA CEGUEIRA - OU A UM QUADRO DE BAIXA VISÃO.

A SURDOCE-
GUEIRA NÃO SE
REFERE APENAS
À SOMA DAS
CONDIÇÕES IM-
POSTAS PELA
SURDEZ E PELA
CEGUEIRA.

3.1.2.3 SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira não se refere apenas à soma das condições impostas pela surdez e pela cegueira. A pessoa surdocega apresenta várias dificuldades em razão da falta de um sentido que lhe permita perceber os fatos do ambiente que a cerca, impossibilitando a antecipação do que vai acontecer ao seu redor. Essas crianças necessitam de recursos e metodologias que possibilitem a construção do conhecimento com a utilização dos sentidos remanescentes, entre eles o cutâneo, cinestésico (corporal – articulações e músculos; e sensorial visceral), gustativo e olfativo (MEC, SEESP, 2004).

As pessoas surdocegas apresentam características distintas e variáveis, interligadas a fatores que a levaram a essa condição. Esses fatores e as consequências deles decorrentes variam de acordo com o ambiente familiar, social e cultural, bem como de acordo com o acesso a recursos de atendimento clínico, escolar e a outros serviços necessários ao seu desenvolvimento. Portanto, diante de tanta diversidade, traçar um perfil específico para a pessoa surdocega não é tarefa fácil, tampouco adequada. Dessa forma, o estudante surdocego, devido às necessidades individuais bastante particulares, necessita de acompanhamento e indicação de atendimento específico e suporte às suas necessidades educacionais especiais, a fim de que suas potencialidades e habilidades sejam desenvolvidas.

No atendimento ao estudante surdocego deve-se priorizar o toque, visando minimizar as limitações visuais e auditivas nas suas interações com o outro.

As alternativas de atendimento ao estudante surdocego estão intimamente relacionadas às suas condições individuais, ao grau de comprometimento da visão e da audição, ao nível de desenvolvimento linguístico, à época em que ocorreu a perda auditiva e/ou visual, a outros comprometimentos associados, entre eles o motor e o

neurológico, bem como à idade em que o estudante ingressou na instituição educacional, fatores que são determinantes na identificação do tipo adequado de atendimento.

3.1.3 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado com frequência para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, podendo ser de ordem física, sensorial e/ou intelectual.

Entretanto, conforme documentos orientadores nacionais (MEC/Educação Infantil, 2002, v. 4), a caracterização do estudante com deficiência múltipla não se dará apenas em decorrência da somatória aleatória de suas deficiências, mas da observação quanto ao grau de implicação dessas deficiências para a pessoa. Nesse sentido, o nível de comprometimento e as possibilidades funcionais do estudante, de sua comunicação, de sua interação social e de aprendizagem é que determinam as necessidades educacionais do estudante.

3.1.4 DEFICIÊNCIA FÍSICA

A deficiência física é caracterizada pelo comprometimento de condições motoras que acometem algumas pessoas de forma a comprometer-lhes a mobilidade, sua coordenação motora geral e/ou sua fala. Geralmente essas implicações são conseqüentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, reumáticas ou má-formação de natureza congênita.

Dessa forma, conforme documentos orientadores nacionais (MEC, 2004), a deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporal(is) afetados(s) e o tipo de lesão ocorrida.

O TERMO DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA TEM SIDO UTILIZADO COM FREQUÊNCIA PARA CARACTERIZAR O CONJUNTO DE DUAS OU MAIS DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS, PODENDO SER DE ORDEM FÍSICA, SENSORIAL E/OU INTELECTUAL.

OS ESTUDANTES
COM TRANSTOR-
NOS GLOBAIS
DO DESENVOL-
VIMENTO (TGD)
SÃO AQUELES
QUE POSSUEM
DIAGNÓSTICOS
DE AUTISMO,
SÍNDROMES DO
ESPECTRO DO
AUTISMO E PSI-
COSE INFANTIL,

3.2 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR), os Transtornos Globais do Desenvolvimento,

Caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Esses transtornos em geral se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de retardo mental (DSM-IV-TR, 2002, p.98).

Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aqueles que possuem diagnósticos de autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme classificação do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2007). Além desses diagnósticos, é importante ressaltar que as classificações e características dos transtornos incluídos nessa categoria são aquelas constantes no Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais - DSM IV-TR - (APA, 2002) e na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 - (OMS, 2000).

3.2.1 TRANSTORNO AUTISTA

É um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: interações sociais, comunicação, e comportamento focalizado e repetitivo.

O autismo apresenta grandes dificuldades para ser diagnosticado e é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas. É caracterizado por provocar um comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social, e acentuado fracasso em desenvolver habilidades de comunicação apropriadas ao nível de desenvolvimento esperado. Isso porque a pessoa com autismo apresenta uma falta de disposição para compartilhar prazeres, interesses ou realizações com outras pessoas, bem como não apresenta reciprocidade social ou emocional. O comprometimento qualitativo na comunicação é acentuado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada. Nos casos em que a fala é adequada, existe um acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversação. É comum o uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrásica.

3.2.2 AUTISMO ATÍPICO

O autismo atípico é um transtorno global do desenvolvimento que se caracteriza por apresentar, geralmente após a idade de três anos, características que não respondem aos três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Dessa forma, a criança não apresentará manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos no autismo infantil. Assim, podem ser observadas características de interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos implicados no

autismo infantil. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo.

3.2.3. TRANSTORNO DE RETT

Transtorno caracterizado por um desenvolvimento inicial, aparentemente normal, seguido de uma perda parcial ou completa de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um atraso no desenvolvimento craniano e que ocorre habitualmente entre 7 e 24 meses. Por isso, observa-se que o desenvolvimento social e o lúdico permanecerão detidos enquanto o interesse social continuará, em geral, conservado.

3.2.4 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

O transtorno desintegrativo da infância é uma espécie de transtorno global do desenvolvimento caracterizada por ser antecedida por um período de desenvolvimento completamente normal, cuja característica é a perda manifesta das habilidades, anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento, em um período de poucos meses. Essas manifestações são acompanhadas tipicamente por uma perda global do interesse pelo ambiente, pela apresentação de condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos, bem como por uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação. Pode ser também chamado de demência infantil, psicose desintegrativa, psicose simbiótica ou síndrome de Heller.

3.2.5 TRANSTORNO DE ASPERGER

É um transtorno caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Entretanto, ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de não ser acompanhado de um retardo ou de uma deficiência

de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Esse transtorno é acompanhado, por vezes, de episódios psicóticos no início da idade adulta. É também chamado de psicopatia autística ou transtorno esquizóide da infância.

3.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A heterogeneidade desse grupo de indivíduos apresenta-se como um desafio à definição de parâmetros precisos que determinem um conceito único de altas habilidades/superdotação. O que na prática ocorre é a construção desses parâmetros a partir dos referenciais teóricos adotados para o atendimento educacional especializado ofertado pelos diversos sistemas de ensino (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No que se refere à definição oficial, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ao lançar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, considera estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

De acordo com o referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação na definição de superdotação, denominado Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1978, 1986, 1988), a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto (FLEITH, 2001).

O primeiro anel, habilidade acima da média, envolve tanto habilidades gerais (como facilidade no processamento de informações, capacidade de pensamento espacial e de emitir respostas apropriadas a novas situações, memória e fluência de palavras), quanto habilidades

O MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO/
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO ES-
PECIAL

CONSIDERA ES-
TUDANTES COM
ALTAS HABILI-
DADES/SUPERDO-
TAÇÃO AQUELES
QUE DEMONSTRAM
POTENCIAL ELE-
VADO EM QUAL-
QUER UMA DAS
SEGUINTEs ÁRE-
AS: INTELLECTUAL,
ACADÊMICA, LI-
DERANÇA, PSICO-
MOTRICIDADE E
ARTES, ISOLADAS
OU COMBINADAS,
ALÉM DE POTEN-
CIAL CRIATIVO,
ENVOLVIMENTO NA
APRENDIZAGEM E
NA REALIZAÇÃO
DE TAREFAS EM
ÁREAS DE SEU
INTERESSE

NEM TODOS OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTADOS OU TALENTOSOS APRESENTAM AS MESMAS CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES, E NEM TODOS EXPRESSAM PLENAMENTE O MESMO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO SEU POTENCIAL. CADA UM TEM UM PERFIL PRÓPRIO E UMA TRAJETÓRIA PARTICULAR DE REALIZAÇÃO.

específicas (que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica, como português, física, escultura e fotografia, por exemplo).

O segundo anel, envolvimento com a tarefa, refere-se ao grau de motivação envolvido na execução da atividade ou na resolução de um problema. Dessa forma, o indivíduo pode ser descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado e trabalhador.

O terceiro anel, criatividade, diz respeito à fluência, à flexibilidade e à originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos.

Renzulli (1986) defende a ideia de que o enfoque nas definições de superdotação deve considerar não o fato do indivíduo “ser ou não ser superdotado”, mas, sim, o de “desenvolver comportamentos de superdotação”. Ele enfatiza que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (p. 81).

Nessa perspectiva, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado deve ser substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos de superdotação (FLEITH, 1999).

É importante destacar que nem todos os estudantes com altas habilidades/superdotados ou talentosos apresentam as mesmas características e habilidades, e nem todos expressam plenamente o mesmo nível de desenvolvimento do seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória particular de realização. No entanto, todos eles necessitam de atendimento educacional especializado. O acesso limitado a experiências educacionais significativas também é considerado como um dos fatores que pode mascarar as potencialidades do estudante superdotado.

No que tange aos aspectos conceituais a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não estabelece diferença entre os termos “altas habilidades” e “superdotação”, considerando tratar-se apenas de terminologias adotadas por diferentes pesquisadores.

4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS

Visando à criação de espaços educacionais menos restritivos para os estudantes com necessidades educacionais especiais, o processo de integração do estudante com necessidades educacionais especiais foi desencadeado na rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo dos anos 70. A colocação dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular ou em classes especiais, conforme as condições individuais identificadas, foi a principal ação implementada.

Via de regra, o início da escolarização do estudante ocorria em instituições educacionais especializadas. Seu ingresso em classe comum dava-se após um período de permanência em classe especial, voltado a “prepará-lo” para a integração total. Isso se dava porque havia a compreensão de que o estudante devia preparar-se para o desafio de adaptar-se às exigências da instituição educacional. Essa preparação paulatina do estudante para sua inserção social e escolar rendeu ao processo de integração, reconhecido como um Sistema de Cascata.

Ao longo desse período, a instituição educacional não promovia mudanças facilitadoras de adaptação do estudante ao seu sistema educacional. Dessa forma, o estudante é quem deveria ajustar-se às demandas da instituição educacional. O modelo de integração revelou-se ineficiente, uma vez que provocou evasão, repetência ou retorno de estudantes com necessidades especiais para as estruturas mais segregativas da rede pública de ensino. Esse fenômeno repetiu-se nas demais unidades federadas e apresentou-se como realidade em diversos países do mundo.

A REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO
DISTRITO FE-
DERAL TEM COMO
ESCOPO TORNAR
SUA ESTRUTURA E
ORGANIZAÇÃO PE-
DAGÓGICA MAIS
INCLUSIVA.

A partir da década de 90, o processo de inclusão passou a ser internacionalmente proposto como substitutivo ao de integração. Para tanto, foi adotado como paradigma um modelo organizacional baseado na transformação da instituição educacional. A partir dessa nova visão, a própria instituição educacional deveria adaptar-se ao estudante, de modo a possibilitar-lhe acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de medidas que respeitassem, valorizassem e dessem respostas educativas adequadas às suas necessidades educacionais especiais.

Desde esse período, apesar do reconhecimento da contribuição histórica da integração, esse processo passou a ser discutido e redimensionado no Distrito Federal a fim de adequar e otimizar o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais. Essa articulação deu-se de forma a não perder de vista os resultados anteriores que indicaram a emergência de mudança de paradigma para atingir os objetivos e as metas educacionais em relação a esses estudantes.

Uma mudança paradigmática dessa natureza e sua consequente concretização por parte do sistema de ensino requer tempo, mudança de atitude e demanda providências organizacionais e pedagógicas. Em decorrência dessas necessidades, a rede pública de ensino do Distrito Federal apresenta um quadro de mudanças gradual, a fim de respeitar as necessidades específicas que se apresentam. Com isso, em determinadas situações, pode parecer que a construção do processo inclusivo coexiste com os tradicionais modelos integracionistas, o que pode gerar um entendimento equivocado quanto à existência de incoerência ou inconsistência sistêmica.

A rede pública de ensino do Distrito Federal tem como escopo tornar sua estrutura e organização pedagógica mais inclusiva. Entretanto, ressalta-se que há também a preocupação em efetivar esse processo de maneira paulatina, a fim de que a acessibilidade curricular e o aprimoramento das perspectivas organizativas alcance toda a rede de

maneira coerente e responsável. Para tanto, apresentam-se os seguintes pontos como foco de observação e análise: objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e o processo avaliativo. Observa-se que é imperativo respeitar a flexibilização da dimensão de temporalidade, dentre outros aspectos, para tornar o sistema de ensino cada vez mais inclusivo. Toda essa dinâmica vai ao encontro das aspirações da maioria dos educadores que acredita e busca uma educação inclusiva.

Visando ao respeito às reais condições e necessidades do grupo discente desta Secretaria de Estado de Educação, não há a orientação de extinção de suas estruturas especializadas. Assim, os Centros de Ensino Especial, que foram criados como provisão de recursos no processo de integração e que fazem parte da história do atendimento aos seus estudantes, são ainda necessários devido às especificidades do grupo de estudantes atendidos por ele. Reitera-se também a manutenção das parcerias e dos convênios com organizações não-governamentais de e para pessoas com deficiência, com quem há anos compartilham-se ações pedagógicas e de apoio educacional ao seu específico grupo de estudantes.

A posição desta Secretaria de Estado de Educação coaduna-se com a ideia de um movimento articulado em direção a um sistema educacional cada vez mais inclusivo. Para tanto, busca-se a transformação de mentalidades, de atitudes e de estruturas. Caracteriza um movimento integrado com semelhantes e correspondentes transformações na concepção sociocultural e escolar. Enfim, orienta-se pela construção de uma instituição educacional que fundamente suas práticas no ideal de inclusão e o sustente por meio de um exercício docente inclusivo, pautado na confiança e na perspectiva de preparo dos professores para o desafio de ensinar a todos os seus estudantes, indistintamente.

Afinal, o processo de inclusão escolar preconiza uma instituição educacional de qualidade para todos e com todos os estudantes. Sendo assim, de acordo com Carvalho (1997), há que

O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCO-
LAR PRECONIZA
UMA INSTITUI-
ÇÃO EDUCACIO-
NAL DE QUALIDA-
DE PARA TODOS
E COM TODOS
OS ESTUDANTES.

A SALA DE AULA
REPRESENTA O
ESPAÇO REAL
DO PROCESSO
DE INCLUSÃO
ESCOLAR; POR
ISSO, LÓCUS
PRIVILEGIADO
DO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO

se atuar pedagogicamente sem a ideia de distinção e de exclusão de minorias, mas visando um mundo inclusivo, no qual todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade, de forma participativa.

A educação inclusiva necessita de apoio efetivo ao corpo discente e docente. Destarte, a qualificação inicial e continuada do professor, segundo Ainscow (1999), é entendida como essencial para a inclusão. Ainda quanto a essa temática, tem-se que a qualificação docente é “um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança e depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (MITTLER, 2003, p. 35).

Desse modo, observa-se, pelo argumento dos autores, que o processo de inclusão não se restringe apenas ao deslocamento de estudantes da instituição educacional especial e de estruturas especializadas para a classe comum do ensino regular, mas implica em uma reforma no âmbito educacional e escolar, que passa pela relação social, que, por sua vez, implica na modificação das práticas pedagógicas e condutas em relação ao estudante. Desse modo, a unidade de gestão central de Educação Especial organiza os serviços de Educação Especial de modo a apoiar a escola comum no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, com o objetivo de favorecer-lhe as condições de acessibilidade e permanência no contexto escolar, promovendo sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a sala de aula representa o espaço real do processo de inclusão escolar; por isso, lócus privilegiado do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na sala de aula, as demandas acadêmicas concretizam-se e as relações interpessoais professor-estudante e entre pares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências curriculares e sociais. A diversidade presente no espaço escolar não é um entrave, mas um fator que contribui para a constituição de um ambiente propício à inclusão.

5. CONCEPÇÃO CURRICULAR

O currículo cumpre a função de orientar as atividades educativas, suas finalidades e as formas de executá-las. Por isso, pode-se considerá-lo como o movimento da instituição educacional, o reflexo das intenções educativas e o processo organizado para o desenvolvimento das aprendizagens. É, portanto, notória a representatividade desse instrumento. Dessa forma, o currículo deve ser atualizado, de forma a encontrar-se acessível e efetivamente representativo das expectativas pedagógicas de todos envolvidos nesse processo, a fim de garantir o respeito às particularidades dos estudantes e oportunizar condições de aprendizagem para todos.

Para Mittler (2003), os desafios pedagógicos relacionam-se à aprendizagem. E, com base na experiência britânica para a atual década, ele defendeu os seguintes princípios para a preparação do trabalho docente:

- Estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis com as condições do estudante;
- Responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes; e
- Superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do estudante como da turma (MITTLER, 2003, p. 145).

Esses pressupostos indicam a aplicação de uma pedagogia diferenciada como resposta à diversidade, considerando a possibilidade de diferenciação de atividades propostas e o uso de materiais e de equipamentos convergentes com as necessidades identificadas. Do mesmo modo, comportam a possibilidade de propiciar sistemas de apoio aos estudantes que deles necessitem, independentemente de apresentarem ou não necessidades educacionais especiais.

Viégas e Carneiro (2003) definem currículo como sendo “o lugar organizado e instrumentador da singularidade do sujeito” (p. 25).

A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL É, POR EXCELÊNCIA, UM ESPAÇO REAL DE DIVERSIDADE, NO QUAL A INCLUSÃO EDUCACIONAL MATERIALIZA-SE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS VIVENCIADAS E COMPARTILHADAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Essa conceituação é particularmente interessante, na perspectiva da educação inclusiva, por comprometer o currículo com as diferenças individuais. Esses autores assinalam que uma programação institucional inclusiva subentende rever, reordenar e reposicionar os campos de gestão dos procedimentos escolares; o ordenamento dos currículos; a polimodalidade metodológica; a formação inicial e continuada dos docentes; a adoção de múltiplos processos de avaliação; a instrumentalização adequada dos recursos técnicos e o investimento financeiro em programas e em projetos.

A realidade brasileira não revela a existência de currículos abertos. Tradicionalmente, ao contrário, faz-se uso de currículos fechados, que apresentam característica de inflexibilidade, cujas consequências para os estudantes são, em muitos casos, negativas, tais como: evasão escolar e repetência. Tal situação, portanto, contribui para o aumento dos índices estatísticos do fracasso escolar.

A fim de minimizar os impactos desse perfil fechado de currículo, apresenta-se, como alternativa legal, e viável a utilização de adequações curriculares ou ainda de um currículo funcional condizente com a necessidade do estudante.

5.1 ADEQUAÇÕES CURRICULARES

A instituição educacional é, por excelência, um espaço real de diversidade, no qual a inclusão educacional materializa-se a partir das experiências cotidianas vivenciadas e compartilhadas pela comunidade escolar. Na sala de aula, as demandas do processo educativo concretizam-se e as relações estabelecidas entre professor e estudante, e entre estes e seus pares, favorecem e potencializam o desenvolvimento de competências e de habilidades curriculares dos estudantes que requerem um atendimento pedagógico adequado às suas diferentes necessidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo 5, consolida a Educação Especial como sendo a modalidade

de educação escolar oferecida ao estudante com necessidades educacionais especiais. Propõe o recurso da Adequação Curricular como resposta às demandas de aprendizagem de um número elevado de estudantes prejudicados pela massificação existente na educação formal decorrentes da homogeneização da ação pedagógica e da rigidez dos currículos.

A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, descreve, por sua vez, que as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns a fim de dar suporte para:

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

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

AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES SÃO COMPREENDIDAS COMO MEDIDAS PEDAGÓGICAS QUE SE DESTINAM AO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE MODO A FAVORECER A SUA ESCOLARIZAÇÃO

Essas medidas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem o tratamento diferenciado como ação estratégica na propagação da igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia da prática educativa, na perspectiva da escola para todos, constituindo-se como possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Sua aplicação deve dar-se a fim de tornar o currículo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, tornando-o dinâmico e passível de ampliação, a fim de que atenda realmente a todos os estudantes que dele precisam.

Realizar adequações curriculares implica, portanto, numa postura de disponibilidade dos agentes educacionais em atuar de forma diversificada e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essa atuação manifesta-se em níveis e formas diversas, por isso serão observadas desde pequenas e diárias adequações a grandes e mais profundas reorganizações no currículo. Esta última situação, em muitos casos, acarretará inclusive a busca de recursos especiais para uma solução adaptada a cada caso. Portanto, mostra-se imprescindível para o sucesso do processo de aprendizagem dos estudantes que necessitam de respostas educacionais adequadas, que se realizem graduais e progressivas adaptações do currículo, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais (MEC, 2002).

Nesse sentido, as questões básicas que devem permear as reflexões do professor quanto à eficácia do seu trabalho pedagógico, especialmente quando atuam diretamente com estudantes com necessidades educacionais especiais, passam pelas dimensões da prática propriamente dita. Destarte, devem ser observados os seguintes pontos: “o que”, “como” e “quando” o estudante deve aprender. E, para tanto, atentar-se para as formas de organização do ensino que serão mais eficazes nesse processo de aprendizagem e, ainda, à análise da melhor

forma e do momento adequado para se efetuar a avaliação desse processo educativo. Lembrando que a avaliação mais eficaz é aquela que se dá de maneira processual e continuada e tem como finalidade a verificação do sucesso do processo educativo como um todo.

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

As adequações avaliadas como “pouco significativas” são inespecíficas, porque supõem baixo grau de individualização. Aplicam-se a pequenas dificuldades de aprendizagem e de necessidades de apoio pedagógico, demandando modificações pouco substanciais do currículo, ou ainda, nas questões de enriquecimento escolar para os estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, podendo ser plenamente integradas à dinâmica da aula e contemplando pequenos ajustes no contexto regular.

Com relação às especificidades das adequações curriculares, é necessário atentar-se às habilidades adaptativas e à funcionalidade do estudante, a fim de definir quais aspectos necessitam sofrer alterações, de quais formas e com qual intensidade devem ser estabelecidas.

É importante salientar que as adequações curriculares não dizem respeito ao lócus onde o estudante está inserido (classe inclusiva, classe especial ou instituição educacional especializada), mas à necessidade educacional especial apresentada por ele. Independentemente da intensidade, toda e qualquer adequação que se fizer necessária, torna-se relevante. Isso porque essas adequações são imprescindíveis para o processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, para o sucesso do estudante.

COM RELAÇÃO
ÀS ESPECIFI-
CIDADES DAS
ADEQUAÇÕES
CURRICULARES,
É NECESSÁRIO
ATENTAR-SE ÀS
HABILIDADES
ADAPTATIVAS E À
FUNCIONALIDADE
DO ESTUDANTE, A
FIM DE DEFINIR
QUAIS ASPECTOS
NECESSITAM SO-
FRER ALTERAÇÕES,
DE QUAIS FOR-
MAS E COM QUAL
INTENSIDADE
DEVEM SER ESTA-
BELECIDAS.

Sendo assim, deve a avaliação ser capaz de detectar as reais necessidades de apoio ao estudante, a fim de definir a intensidade, a duração e a especificidade das adequações necessárias. Em decorrência da particularidade de alguns quadros, faz-se necessária a manutenção de parcerias com instituições especializadas e de estruturas e serviços de apoio paralelos, bem como de convênios com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e lazer.

Para que a inclusão e a conseqüente participação de todos os estudantes seja efetivada, reitera-se que são necessários, segundo Mittler (2003), currículo e lições individuais, com previsão e com provisão de recursos, e apoios adequados.

Segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, por apoio entende-se os diversos recursos e estratégias que objetivam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar da pessoa e que aprimoram seu funcionamento pessoal, sendo considerados alguns fatores como o tempo de duração, a freqüência, o ambiente em que se aplica, os recursos demandados e o nível de interferência dos apoios na vida da pessoa (AA-MR, 2002).

Nessa perspectiva, quanto à avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais, devem ser considerados os seguintes passos:

- identificação de áreas relevantes para provimento do apoio;
- identificação de apoio relevante para cada área;
- avaliação do nível ou intensidade do apoio; e
- registro do plano individualizado de apoio.

Os apoios podem, portanto, ser definidos 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” (MEC/SEESP, 2003, p.78).

A fim de articular e integrar os critérios usados pela AAIDD para classificação dos apoios e de sua intensidade nas adequações, será

adotado o proposto pelo documento “Saberes e Práticas da Inclusão”, segundo o qual os apoios podem ser considerados, tendo em vista sua intensidade, como:

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

5.1.1 NÍVEIS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

As adequações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou proveniente de decisão que envolva apenas o professor e o estudante. É importante lembrar que essas adequações devem realizar-se na proposta pedagógica da instituição educacional, no currículo desenvolvido em sala de aula propriamente dita, assim como no plano de trabalho individual com o estudante.

As adequações curriculares no âmbito da proposta pedagógica devem focalizar, principalmente, a organização da instituição

ESSAS ADEQUAÇÕES DEVEM REALIZAR-SE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL, NO CURRÍCULO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA PROPRIAMENTE DITA, ASSIM COMO NO PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL COM O ESTUDANTE.

educacional em relação à acessibilidade e aos serviços de apoio especializados necessários ao atendimento aos estudantes, bem como propiciar condições estruturais para que possam ocorrer dentro de sala de aula e diretamente com o estudante, nos casos em que sejam necessários esses procedimentos.

Em se tratando do desenvolvimento do currículo em sala de aula, as medidas de adequação curricular são propostas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades em sala de aula. Além disso, focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o “como fazer”, a organização temporal dos componentes curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo a favorecer a efetiva participação e integração do estudante e, conseqüentemente, auxiliar na melhoria de suas condições de aprendizagem.

Quanto ao planejamento pedagógico individual, as modalidades de adequação, nesse âmbito, focalizam igualmente a atuação do professor na avaliação e no desenvolvimento da proposta pedagógica ofertada ao estudante. Compete ao professor o papel principal na definição do nível de competência curricular do estudante, bem como a identificação dos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

5.1.2 NATUREZA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Antes de propor a modalidade de apoio e as conseqüentes adequações curriculares para os estudantes que delas necessitam, o professor deve conhecer as necessidades educacionais especiais desse estudante, suas potencialidades e suas deficiências. Isso será imprescindível para a definição das adequações necessárias nos conteúdos, nas metodologias, nos recursos, nos processos de avaliação e na temporalidade, de forma a potencializar o ensino e a aprendizagem de cada estudante. Assim, somente após esta análise, deverão ser definidas as estratégias de ensino a serem utilizadas.

Faz-se imperioso ressaltar que é necessário sair do modelo clínico e buscar uma visão mais ampla desse estudante. Com isso, deve-se observá-lo a fim de que possa saber como ele pensa, sente, se relaciona, deseja, cria, recria e constrói sua própria história. Portanto, nas instituições educacionais, deve ser oferecido um currículo que respeite as necessidades dos estudantes, pois, somente assim, ele conseguirá desenvolvê-lo com eficiência e interesse.

Também é de fundamental importância conhecer o processo de desenvolvimento do estudante e, conseqüentemente, suas condições naquele momento, a fim de atender suas características e de aproximar-se dele por meio de uma linguagem que lhe seja acessível. Para Mittler (2003), “o processo de exclusão educacional começa quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam” (p. 139)

As ações dos docentes devem, portanto, ser norteadas e fundamentadas em critérios que identificam o que o estudante deve aprender; como e quando ele deve aprender; que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar.

Para se efetivar um procedimento de adequação curricular, os itens a seguir apresentados devem ser considerados.

Ressalta-se que as adequações curriculares propostas para o estudante deverão ser registradas em formulário definido anualmente pela unidade de gestão central da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

5.1.2.1 ADEQUAÇÕES NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO

- Organizativas: englobam agrupamento de estudantes; disposição das cadeiras e carteiras em sala de aula; organização didática da aula, envolvendo trabalhos em grupos e oficinas; organização temporal (ordem de apresentação dos conteúdos, dos objetivos, etc.) e os materiais didáticos a serem utilizados.

É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA CONHECER O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE E, CONSEQUENTEMENTE, SUAS CONDIÇÕES NAQUELE MOMENTO, A FIM DE ATENDER SUAS CARACTERÍSTICAS E DE APROXIMAR-SE DELE POR MEIO DE UMA LINGUAGEM QUE LHE SEJA ACESSÍVEL

- **Objetivos e Conteúdos:** definem a prioridade de certas áreas e conteúdos, de acordo com critérios de sua funcionalidade; inserção ou eliminação de conteúdos, de acordo com as condições e necessidades do estudante; sequência gradativa de conteúdos: do mais simples ao mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar e conteúdos básicos e essenciais em detrimento a conteúdos secundários e menos relevantes..
- **Avaliativas:** consistem na seleção de técnicas e de instrumentos, de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes, respeitando as diferenças individuais. Também deve ser realizada uma seleção de diferentes ajudas a fim de aproximar a avaliação do potencial do estudante, a fim de que ele consiga realizar suas tarefas independentemente.
- **Procedimentos Didáticos e Atividades de Ensino-Aprendizagem:** referem-se à seleção e à adaptação de métodos; à apresentação de atividades previamente ao estudante com necessidades educacionais especiais antes de propor a atividade aos demais estudantes; às atividades complementares e/ou alternativas; aos recursos de apoio; à alteração dos níveis de complexidade da tarefa; à seleção e adaptação de material; à disponibilização de tempo flexível, tanto no que se refere à duração, quanto ao período das atividades propostas.

5.1.2.2 RECURSOS DE ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO – EQUIPAMENTOS, SERVIÇOS, MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO E RECURSOS MATERIAIS

São recursos disponibilizados pelo sistema educacional inclusivo, voltados à promoção de condições de acessibilidade aos estudantes, com a finalidade de propiciar condições de acesso, participação e permanência no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre os aspectos favorecedores de condições de acesso e permanência do

estudante com deficiência nas dependências da instituição educacional, inclusive em sala de aula, relacionam-se: rampas de acesso, banheiros adaptados e outros mecanismos que permitam a mobilidade do estudante no espaço escolar. Quanto aos recursos de acessibilidade na área da comunicação, as adequações devem permitir ao estudante o alcance da compreensão e da expressão, por meio de recursos, tais como o uso de: figuras, linguagem gestual, comunicação alternativa, digital (Método Braille), sinais (Língua Brasileira de Sinais – Libras - ou Libras Tátil), toque, gestos, expressões corporais, dentre outras.

5.1.2.3 ADEQUAÇÕES NA TEMPORALIDADE

As adequações na temporalidade referem-se à flexibilização do tempo previsto para a conclusão de determinados conteúdos, objetivos ou unidades curriculares.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, respalda tal procedimento em seu artigo 8º, incisos VIII e IX:

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

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao estudante que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de

recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a flexibilização assegura-lhes condições para que avance na série/ano ou em conteúdos obtidos. Para tanto, deve-se disponibilizar-lhe acesso a um currículo mais flexível, de forma que ele possa concluir em um espaço de tempo menor do que o previsto para a série/ano/etapa escolar.

Contudo, nos casos dos estudantes com deficiências submetidos a adequações curriculares significativas e que, entretanto, não tenham alcançado os objetivos previstos no artigo 32 da LDBEN para o Ensino Fundamental, poder-se-á aplicar a certificação de Terminalidade Específica.

5.1.2.4 TERMINALIDADE ESPECÍFICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com a Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB, a terminalidade específica é considerada como

a certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos estudantes cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

Ainda quanto à terminalidade específica, a Resolução nº 1/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal define que

as instituições educacionais expedirão certificado de escolaridade, denominado terminalidade específica do Ensino Fundamental, ao estudante que, depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação, não atingir o exigido para a conclusão dessa modalidade de ensino.

As aprendizagens a que se referem a Resolução nº 1/ 2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal, estão descritas no Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, como aquelas previstas no artigo 32, inciso I, da LDBEN/1996 e que definem a aprendizagem como sendo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Isso significa dizer que, se as habilidades acima descritas não forem atingidas durante o desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental, deve-se optar pela emissão do certificado de terminalidade específica. O estudante poderá ser encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos e para cursos de educação profissional, assim como ser efetivada sua inserção no mundo de trabalho.

A emissão do certificado deve ser acompanhada de registros consubstanciados dos procedimentos, das avaliações e das habilidades atingidas pelo estudante. Tais registros devem ser realizados conjuntamente pela equipe pedagógica da instituição educacional.

É fato que as propostas pedagógicas e os Regimentos Escolares disciplinam a construção de planos de estudos – adequações curriculares – e planos de trabalho específicos para os estudantes que apresentam deficiência. No entanto, a instituição educacional, munida desses instrumentos, deve visar ao desenvolvimento da autonomia, da interdependência, das habilidades e das competências voltadas a propiciar que os estudantes, dentro de suas possibilidades, sejam capazes de alcançar inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Portanto, após a efetivação das ações voltadas ao adequado atendimento aos estudantes com deficiência, as instituições educacionais devem emitir o Certificado de Conclusão de Escolaridade. Esse documento deverá ser composto por Parecer Descritivo, cuja finalidade é a indicação das habilidades e das competências atingidas pelo estudante, de acordo com os planos de estudos – adequações curriculares –, bem como a elaboração de Plano de Trabalho definido especificamente para o referido estudante.

Ressalta-se que o acompanhamento individualizado do processo educativo dos estudantes com deficiência deve ser feito pelos educadores que atuam direta e indiretamente nas instituições educacionais onde os estudantes frequentam. Portanto, para pronunciar-se quanto ao conteúdo do Parecer Descritivo de um estudante o professor necessita estar vinculado ao seu atendimento, uma vez que esse parecer resulta da observação e da reflexão desenvolvida no ambiente escolar, conforme suas circunstâncias e o retrato dos acontecimentos ocorridos durante todo o processo de construção do conhecimento.

Com base nos princípios já mencionados, apontamos a seguir alguns elementos indispensáveis à formulação de Parecer Descritivo:

- a avaliação de desempenho escolar dos estudantes com deficiência deve variar de acordo com as características da necessidade especial e da modalidade de atendimento escolar oferecida, respeitadas as especificidades de cada caso;
- a responsabilidade do ensino, das avaliações e dos registros deverá ser compartilhada entre os segmentos da instituição educacional. Assim, o Parecer Descritivo deve ser construído por meio de decisões coletivas dos professores que participam ou participaram do processo de ensino e de aprendizagem e da permanente avaliação de cada estudante;
- anexas ao documento deverão estar incluídas, obrigatoriamente, as avaliações, os pareceres e os atestados advindos das

observações de outros profissionais, tais como: apoios especializados dos que atuam em sala de recursos e itinerância, dos profissionais das áreas da saúde e da assistência social ou outros agentes, conforme as especificidades de cada caso.

A emissão de Certificado de Conclusão de Terminalidade Específica aos estudantes com deficiência deve ser feita coletivamente pela equipe pedagógica da instituição educacional e deve conter essencialmente:

- identificação da instituição educacional;
- dados de identificação do estudante;
- outros registros obrigatórios e esclarecedores relativos ao histórico escolar do estudante, tais como: períodos, séries, anos, ciclos, etapas ou anos letivos, carga horária, frequência;
- assinaturas dos responsáveis pela expedição do documento;
- registros pontuais com descrição das habilidades e das competências alcançadas pelo estudante, observados os princípios e os elementos citados no Parecer Descritivo; e
- indicação para posterior atendimento ao estudante: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, instituição conveniada ou Centro de Ensino Especial.

O Certificado de Conclusão de Terminalidade Específica, expedido pela instituição educacional nos casos de estudantes com deficiência, deverá apresentar sempre o objetivo de historiar a vida escolar do educando, a fim de proporcionar um novo encaminhamento e não apenas o simples desligamento da instituição educacional.

5.2 CURRÍCULO FUNCIONAL

O currículo funcional em Educação Especial fundamenta-se na Abordagem Ecológica. Essa abordagem prevê sua estruturação a partir do contexto comunitário participativo, culturalmente adaptado e apoiado no conhecimento do estudante, do meio em que vive e de suas interações. Engloba-se, portanto, os valores pessoais, familiares e da comunidade a que o estudante pertence, bem como o ambiente físico, social, geográfico e histórico.

O CURRÍCULO FUNCIONAL ENVOLVE ATIVIDADES RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS, TAIS COMO: CONSCIÊNCIA DE SI, CUIDADOS PESSOAIS E DE VIDA DIÁRIA, TREINAMENTO MULTISSENSORIAL, EXERCÍCIO DA INDEPENDÊNCIA, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL, DENTRE OUTRAS HABILIDADES.

As estratégias e os procedimentos de ensino dessa abordagem devem propiciar a participação do estudante nas etapas do trabalho, considerando o seu potencial em todas as suas dimensões e prevendo constantes adaptações em relação às suas especificidades. Por isso, exige um minucioso conhecimento da realidade do estudante, bem como flexibilidade da instituição educacional para proporcionar oportunidades e atividades dinâmicas e significativas.

Conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica do CNE/CEB (2001), situações específicas de alguns estudantes - em geral relacionadas a questões orgânicas, déficits permanentes e, em muitos casos, degenerativos - comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, o que pode vir a constituir deficiências intelectuais/mentais e/ou múltiplas graves ou transtorno global do desenvolvimento. Nesses casos, verifica-se a necessidade de realizar adequações significativas no currículo para o atendimento adequado a esses estudantes e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando-se em consideração as características individuais do educando.

A esses estudantes, o artigo 40 da Resolução nº 01/2009-CEDF assegura um currículo funcional voltado ao atendimento das suas necessidades individuais. O parágrafo 1º do mesmo artigo define o Currículo Funcional como um “instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas”.

O Currículo Funcional envolve atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades adaptativas, tais como: consciência de si, cuidados pessoais e de vida diária, treinamento multissensorial, exercício da independência, relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades.

De forma geral, a proposta do Currículo Funcional está na funcionalidade das habilidades conceituais, sociais e práticas a serem

adquiridas, assim como sua manutenção por meio de contingências naturais de aprendizagem. Além disso, abrange todos os contextos nos quais os estudantes encontram-se inseridos – instituição educacional, comunidade, família e trabalho. Portanto, o currículo funcional é compreendido como um caminho que se apóia no repertório de entrada do estudante, no conhecimento de seu meio e nas relações recíprocas entre eles.

Dentre os aspectos a serem considerados no Currículo Funcional, encontram-se:

- programação individual;
- desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas à qualidade de vida;
- adequação à idade cronológica;
- prioridade ao ambiente natural do estudante para realização das atividades;
- participação efetiva dos pais no processo educacional, uma vez que são eles quem melhor conhecem o estudante e poderiam identificar, com maior precisão, as habilidades que deveriam ser adquiridas; e
- interação com outros estudantes não-deficientes, pois são os colegas os maiores aliados para proporcionarem a entrada dos jovens nas experiências normais de vida em seu grupo de idade.

O Currículo Funcional tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades básicas, voltadas a proporcionar ao estudante a prática de uma multiplicidade de ações que lhe possibilite lidar com situações cotidianas com maior autonomia.

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até marcos teóricos e referenciais, técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. O Currículo Funcional foi implementado para pessoas com deficiência intelectual e transtorno global do

desenvolvimento que, apesar de avançar da idade, ainda, não conseguiram realizar tarefas mínimas relacionadas a autocuidados ou à autoproteção, por exemplo.

Segundo Suplino (2005), em sentido estrito, a palavra funcional refere-se às habilidades (objetivos) que serão ensinadas e terão função na vida do estudante e podem ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo. Assim, o estudante poderá utilizar as habilidades desenvolvidas em sua própria vida ou para contribuir em sua família ou comunidade. A priorização de objetivos funcionais deve considerar as habilidades que a pessoa com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento necessita aprender para ser exitosa sua experiência e ter um desempenho satisfatório em seu meio, propiciando a sua inclusão nos diversos contextos em desenvolvimento: familiar, escolar, comunitário e ocupacional.

As definições seguintes são necessárias à compreensão de alguns aspectos desse currículo e devem subsidiar a definição das atividades a serem desenvolvidas, tomando por referência as dimensões do apoio da Associação Americana e Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento:

- funções intelectuais: compreende a percepção, o raciocínio lógico-matemático, a organização do pensamento, a capacidade de análise e de síntese, a compreensão das idéias, o conhecimento do mundo e aprendizagem formal e a generalização de conhecimentos.
- comportamento adaptativo: compreende as habilidades conceituais, habilidades sociais e habilidades práticas.
 - habilidades conceituais: compreende a linguagem, a leitura e a escrita, conceitos de dinheiro e autodirecionamento.
 - habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, credibilidade, ingenuidade, seguir regras, obedecer a leis e evitar vitimização.
 - habilidades práticas: compreendem as atividades de vida diária (comer, usar o banheiro, vestir-se, mobilidade etc.), atividades instrumentais da vida (preparar refeições,

- transportar-se, lidar com dinheiro, usar o telefone etc.), habilidades ocupacionais entre outras.
- formação da identidade pessoal, social e cultural: trata-se de um conjunto de aspectos que englobam a comunicação, a participação, a interação, a vivência de papéis sociais, a expressão artística, a capacidade criadora e o exercício da cidadania.
 - funções psicomotoras: compreende o esquema corporal, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, coordenação motora, orientação espaço-temporal e lateralidade.
 - indicadores de avaliação: referem-se a aspectos importantes que devem ser considerados para avaliar o estudante.
 - funções intelectuais: capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente com base nos conhecimentos construídos.
 - capacidade de planejar e de solucionar problemas e aplicação na atividade prática.
 - comportamento adaptativo:
 - habilidades conceituais: relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação.
 - habilidades sociais: relacionadas à competência social.
 - habilidades práticas: relacionadas à vida autônoma e independente.
 - formação da identidade pessoal, social e cultural: considera os contextos típicos de seu grupo etário consistentes com a diversidade cultural e linguística da pessoa, constituindo espaços que possibilitam sua participação, interações sociais e vivência de papéis sociais que refletem a quantidade e a qualidade de seu engajamento em seu ambiente e o exercício de sua cidadania.
 - funções motoras: considera o desenvolvimento integral do ser, articulando corpo, movimento e mente, de forma a favorecer a comunicação e a expressão de seus pensamentos, desejos e necessidades.

Nessa perspectiva, deve-se delinear um currículo específico para atendimento de sua clientela, com o foco no desenvolvimento das habilidades mais relevantes da vida do estudante, de forma a possibilitar-lhe condições para que participe tão independentemente quanto possível em atividades primárias. Sendo assim, tal currículo caracteriza-se como um documento que especifica em detalhe a sequência de comportamentos que uma criança deve adquirir para obter proficiência em várias áreas do desenvolvimento.

Propõe-se, portanto, a adoção de uma proposta curricular que proporcione aos estudantes as condições necessárias ao seu ajustamento e adaptação ao meio em que vivem, por meio da participação em atividades em ambientes familiar, escolar, comunitário e de trabalho, conforme seus interesses, necessidades e possibilidades. Em lugar de uma estrutura de conhecimentos prédefinidos e inflexíveis, sugere-se uma série de atividades que deverão ser adotadas e desenvolvidas, segundo as especificidades de cada estudante, a fim de potencializar o seu desenvolvimento pessoal e social.

Ressalta-se, entretanto, que o Currículo Funcional não pode ser encarado como instrumento inflexível e estático para o trabalho do professor. A flexibilidade na programação do atendimento ao estudante e a dinâmica criativa do professor são elementos imprescindíveis ao desenvolvimento do estudante. Sugere-se, para tanto, uma sistematização na elaboração de uma Proposta de Currículo Funcional:

- aplicação dos instrumentos de avaliação funcional para conhecimento dos interesses, das necessidades e das potencialidades do estudante a fim de orientar o estabelecimento das competências e das habilidades a serem desenvolvidas;
- elaboração do planejamento individual, conforme os interesses, as necessidades e as potencialidades do estudante, com vistas ao alcance das competências e das habilidades a serem trabalhadas para o seu desenvolvimento global;

- registro contínuo das atividades desenvolvidas para consolidação do portfólio de avaliação individual do estudante;
- avaliação processual e contínua com vistas à adequação e ou à reorientação das estratégias pedagógicas; e
- reavaliação pedagógica do estudante ao final de cada semestre ou quando for necessária a adequação do atendimento educacional.

5.2.1 PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE FUNCIONAL - FORMULÁRIO DE REGISTRO DO PLANO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL

O documento de registro do Plano Pedagógico Individual deverá conter, necessariamente, os seguintes tópicos:

- identificação do estudante;
- informações sobre a escolarização:
 - descrição da vida escolar do estudante;
 - tipos de apoios recebidos ao longo da vida escolar do estudante (Ex.: equoterapia, natação e demais atividades esportivas, atendimento psicopedagógico entre outros);
 - descrição sucinta sobre atendimentos ou tratamentos terapêuticos e clínicos recebidos ao longo da vida escolar do estudante (Ex.: fonoaudiologia, psicoterapia, terapia ocupacional, neurologia, psiquiatria, entre outros);
 - registro das atividades propostas (objetivos; descrição das atividades a serem trabalhadas abrangendo os contextos escolar, familiar, comunitário e ocupacional, de acordo com as necessidades educacionais do estudante, estratégias utilizadas e avaliação)
 - I. funções intelectuais
 - II. comportamento adaptativo
 - III. identidade pessoal, social e cultural
 - IV. funções motoras

O DOCUMENTO PARA O REGISTRO DO PLANO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL SERÁ PROPOSTO ANUALMENTE PELA UNIDADE DE GESTÃO CENTRAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

- descrição das sugestões, considerando os diversos contextos:
 - contexto escolar
 - contexto familiar
 - contexto social
- encaminhamentos.

O documento para o registro do Plano Pedagógico Individual será proposto anualmente pela unidade de gestão central da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

5.2.2 AVALIAÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ATIVIDADE PLANEJADA

As habilidades a serem trabalhadas devem ser constantemente reavaliadas considerando os seguintes aspectos:

- a funcionalidade das habilidades a serem desenvolvidas;
- a possibilidade de assimilação com generalização e transferência para outras situações;
- as exigências contextuais atuais e futuras;
- o desenvolvimento da independência e da autonomia;
- a possibilidade de aprendizagem por pessoas não deficientes;
- a inclusão na sociedade em função das habilidades assimiladas;
- envolvimento da família e dos professores no processo de desenvolvimento do estudante;
- a reflexão sobre as estratégias a serem utilizadas;
- a adaptação das atividades às necessidades dos estudantes;
- a incorporação e a integração de áreas do desenvolvimento;
- a antecipação de mudanças e de aprendizagens; e
- o apoio ao estudante durante sua experiência educacional com estratégias que promovam seu sucesso.

Em síntese, a abordagem funcional do currículo reflete os seguintes pontos:

- o currículo deve ser centrado nas necessidades atuais e futuras do estudante;
- as potencialidades e as necessidades devem ser avaliadas, a partir da análise comparativa entre as habilidades listadas, no

processo de execução das tarefas, e o desempenho do estudante nessas habilidades;

- as adequações devem ser realizadas objetivando promover e aumentar a participação do estudante nas atividades;
- as instruções, as atividades e os recursos pedagógicos devem estar de acordo com a idade cronológica do estudante;
- deve-se considerar como ponto de partida para a definição das estratégias pedagógicas o ambiente em que o estudante vive; e
- a ação pedagógica deve-se centrar em atividades significativas e funcionais.

6. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para a concretização das metas educacionais e dos objetivos da educação especial no Distrito Federal, o sistema público de ensino deve contar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96 (art. 59 Inc. III), com professores capacitados e professores especializados.

Professores especializados, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, de adaptação curricular, de procedimentos didáticos pedagógicos e de práticas alternativas, adequados aos seus atendimentos; bem como capacidade para trabalhar em equipe, assistindo ao professor da classe comum nas práticas necessárias à promoção da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A atuação do professor especializado ocorre nas instituições educacionais regulares, em salas de recursos, nas classes especiais, nos atendimentos curriculares específicos, nas instituições educacionais especiais e nas classes hospitalares. São especializados, também, os professores que atuam como intérpretes e guias-intérpretes, bem como os que atuam no ensino itinerante e no ambiente domiciliar.

NÃO É APENAS
A QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL
DO PROFESSOR,
INICIAL E CON-
TINUADA, FATOR
INDICATIVO DE
SUA COMPETÊNCIA
PARA ATUAR COM
ESTUDANTES COM
NECESSIDADES
ESPECIAIS. É
IMPRESCINDÍVEL
QUE ELE DISPO-
NHA DE QUALI-
DADES HUMANAS
E DE DESENVOL-
VIMENTO PROFIS-
SIONAL QUE O
CAPACITE PARA
ESSA ATUAÇÃO.

Não é apenas a qualificação profissional do professor, inicial e continuada, fator indicativo de sua competência para atuar com estudantes com necessidades especiais. É imprescindível que ele disponha de qualidades humanas e de desenvolvimento profissional que o capacite para essa atuação.

Podem-se destacar os seguintes fatores a serem observados quanto a esse profissional:

- atitudes e sentimentos positivos em relação ao estudante com deficiência e no pronto atendimento às suas necessidades biopsicossocial;
- expectativas favoráveis sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- motivação para o trabalho e envolvimento com seus resultados;
- abertura a mudanças e flexibilidade na atuação docente;
- disponibilidade para enfrentar desafios;
- valores e crenças favoráveis sobre deficiência, pessoa com deficiência e diversidade;
- atitude de enfrentamento dos obstáculos à acessibilidade do educando e ao seu sucesso acadêmico;
- bom relacionamento interpessoal;
- atitude positiva em relação à inclusão escolar e social;
- disponibilidade para capacitação profissional; e
- iniciativa e criatividade.

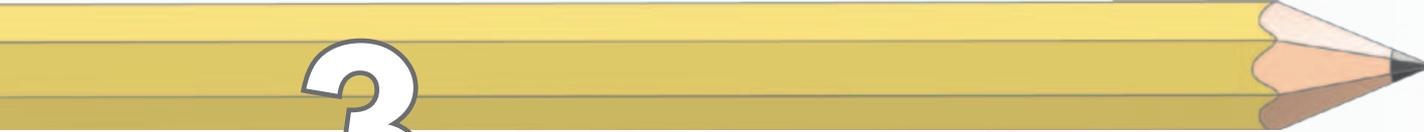
Essas características são desejáveis para docentes de um modo geral, entretanto, assumem particular importância nos casos de docentes e de estudantes com deficiência. Isso porque muitas de suas dificuldades escolares relacionam-se não apenas às suas condições pessoais, mas a situações e circunstâncias limitantes presentes no ambiente escolar.

O professor com interesse em atuar na Educação Especial deverá, além de possuir a qualificação e as habilidades listadas, submeter-se à entrevista com a equipe técnica da unidade de

gestão central responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O profissional também será indicado para realizar capacitação em serviço, por meio de atividade prática de observação, participação e docência, junto a uma sala de recurso com maior experiência na área de atuação. O período e as estratégias para a capacitação em serviço serão definidas pela unidade de gestão central responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Acrescenta-se, ainda, que esse profissional deverá ser avaliado periodicamente pela direção da instituição educacional e pelo núcleo responsável pela sua área de atuação.

De acordo com Mittler (2003), tanto os docentes como os coordenadores e os gestores escolares podem atuar como facilitadores, assegurando aos estudantes acesso ao currículo e a experiências favoráveis de aprendizagem, desenvolvimento e participação. Cabe-lhes, portanto, agir no sentido de promover a inclusão e prevenir a exclusão, bem como planejar um currículo acessível a todos os estudantes, de modo a promover uma efetiva aprendizagem.





3

SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I. CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR

A inclusão será viabilizada na Educação Básica, da rede pública de ensino do Distrito Federal, cabendo à instituição educacional regular garantir o acesso e a permanência do estudante com necessidades educacionais especiais, apoiando-o, e aos seus professores, a fim de que lhe seja assegurado o acesso à aprendizagem.

Na organização da classe comum, deve ser garantido pela escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº 9394/96:

- professores capacitados para a regência de classe e professores especializados para o atendimento às necessidades especiais do estudante;
- organização de salas de aula em que estejam incluídos estudantes com necessidades especiais, de modo a que todos se beneficiem das experiências enriquecedoras promovidas pela diversidade;
- adequações curriculares, se necessário, consoante as demandas dos estudantes;
- serviços de apoio pedagógico especializados envolvendo, conforme a necessidade: professor especializado em áreas identificadas com as necessidades especiais dos estudantes; professores/intérpretes de Libras; professores de linguagens e

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR REQUER O BOM ENTENDIMENTO E A INTERAÇÃO ENTRE O(S) PROFESSOR(ES) CAPACITADO(S) QUE ATUA(M) NA REGÊNCIA DE CLASSE E O(S) PROFESSOR(ES) ESPECIALIZADO(S) QUE ATUA(M) NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.

códigos aplicáveis à deficiência visual, física e autismo; profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo;

- salas de recursos;
- rede de apoio interinstitucional de saúde, trabalho e serviço social;
- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho de equipe na escola; constituição de redes de apoio; participação da família e apoio comunitário;
- aprofundamento e enriquecimento curriculares aos estudantes com altas habilidades, bem como aceleração de aprendizagem segundo o art. 24 da LDBEN (MEC/SEESP, 2001, p. 47).

Ressalta-se que, além dos serviços anteriormente citados, há necessidade de se garantir a presença de professores/guias intérpretes para estudantes com surdocegueira.

A inclusão de estudantes na classe comum do ensino regular requer o bom entendimento e a interação entre o(s) professor(es) capacitado(s) que atua(m) na regência de classe e o(s) professor(es) especializado(s) que atua(m) na instituição educacional. Essa interação beneficiará o estudante com deficiência, com TGD e com altas habilidades em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessas Diretrizes está recomendado, ainda, que os serviços de apoio especializados devem respaldar-se nos regimentos escolares e na proposta pedagógica da instituição educacional. No Distrito Federal, os serviços de apoio respaldam-se, também, na Resolução nº 01/2009 - CEDF e demais legislações locais.

Como alternativa ao funcionamento da classe comum, encontra-se a classe de integração inversa, preconizada no artigo 2º do Decreto nº 22.912/2002. O seu diferencial encontra-se no fato de apresentar a previsão de uma condição de redução do número de estudantes

superior à redução de estudantes de uma classe comum, conforme especificado no documento, que orienta anualmente a estratégia de matrícula para a rede pública de ensino do Distrito Federal.

Tendo em vista os bons resultados advindos das experiências anteriores das classes de integração inversa, utiliza-se atualmente essa alternativa para as seguintes modalidades:

- deficiência intelectual/mental;
- deficiência auditiva: conhecida por Classe de Educação Bilíngue;
- transtornos globais do desenvolvimento (transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação); e
- deficiência física.

A CLASSE ESPECIAL É UMA SALA DE AULA, EM INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL DE ENSINO REGULAR, EM ESPAÇO FÍSICO E MODULAÇÃO ADEQUADA, REGIDA POR PROFESSOR ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL OU TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO.

2. CLASSES ESPECIAIS

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), a classe especial é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento.

Destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino.

A abertura de classe especial ocorrerá mediante solicitação da Diretoria Regional de Ensino à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Entretanto, essa solicitação somente poderá ser feita nos casos de estudantes com transtorno global do desenvolvimento, deficiência auditiva e visual.

As classes especiais voltadas ao atendimento do estudante com deficiência auditiva serão denominadas Unidades Especiais.

O encaminhamento de estudantes para classe especial decorrerá de indicação da equipe pedagógica da instituição educacional, bem como dos profissionais de apoio existentes na instituição.

A quantidade de estudantes na classe especial deve atender à modulação específica definida no documento Estratégia de Matrícula da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Como recomendam as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, deve-se evitar o agrupamento de estudantes com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências.

O professor da Educação Especial que atua em classe especial deve desenvolver o currículo da Educação Básica proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental com a flexibilidade necessária às condições dos estudantes. Quando necessário, em turno inverso, deve desenvolver outras atividades, tais como: atividades da vida autônoma e social (para estudantes com deficiência intelectual, por exemplo); orientação e mobilidade (para estudantes cegos e surdocegos); desenvolvimento de linguagem: língua portuguesa e língua brasileira de sinais (para estudantes surdos); e atividades de informática, dentre outras.

A classe especial deverá configurar a etapa, o ciclo ou a modalidade da Educação Básica em que o estudante se encontra – Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA Interventivo para estudantes oriundos das classes especiais), assegurando a interação em atividades desenvolvidas pelas classes comuns e especiais. Deve ser promovida a avaliação contínua do desempenho do estudante, por meio da equipe da instituição educacional.

É importante considerar que, a partir do desenvolvimento apresentado pelo estudante e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica deve decidir conjuntamente, baseada em avaliação pedagógica, quanto ao retorno do estudante à classe

comum. A família deve acompanhar todo esse processo, dando sua anuência quanto aos procedimentos adotados.

A forma de organização da classe especial seguem os seguintes parâmetros:

2.1 CLASSES ESPECIAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL

As classes especiais para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual destinam-se, extraordinária e transitoriamente, aos que estiverem na faixa etária dos 8 (oito) aos 14 (quatorze) anos e para estudantes acima de 14 anos, com a orientação curricular de Educação de Jovens e Adultos e adequações necessárias.

Atendendo aos princípios de uma educação efetivamente inclusiva, a abertura de classes especiais para essa área de atendimento específica, somente será permitida em Diretorias Regionais de Ensino que não possuam Centro de Ensino Especial. Ressalta-se, entretanto, que, mesmo nesses casos, a classe especial deve ser sugerida somente em situações em que a proposta da inclusão não se adéqua às necessidades imediatas do estudante. Entretanto, as classes especiais existentes poderão ser mantidas, mas tem-se o objetivo de alcançar a redução gradativa do número dessas classes direcionadas às pessoas com deficiência intelectual/mental e, para tanto, a Diretoria Regional de Ensino deverá reagrupar os estudantes das classes especiais existentes, considerando as possibilidades educacionais desses, bem como sua faixa etária, não devendo a diferença entre eles ultrapassar o limite de 04 (quatro) anos.

Para a matrícula de estudantes em classe especial devem ser avaliadas suas habilidades e competências, conforme previstas na matriz curricular da Educação Especial, observando- suas possibilidades de escolarização, dentre outras. O desenvolvimento desse processo avaliativo e a indicação do estudante para atendimento em classe especial devem contar com o apoio e a avaliação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do Centro de Ensino Especial. Essa

AS CLASSES ESPECIAIS/ UNIDADES ESPECIAIS CONTAM COM PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS. NESSAS CLASSES, O PROCESSO EDUCACIONAL É CONDUZIDO NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE, ONDE A LIBRAS (COMO L1) E A MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA (COMO L2) SÃO LÍNGUAS DE INSTRUÇÃO UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO DE TODO O PROCESSO EDUCATIVO DOS ESTUDANTES.

avaliação deverá ser documentada por um registro circunstanciado em relatório individual que apresente as condições contextuais familiares e escolares, composta por indicadores precisos que possibilitem justificar o encaminhamento do estudante para uma classe especial. Esses indicadores devem especificar procedimentos pedagógicos adotados para atender às dificuldades e às necessidades do estudante, inclusive as adaptações curriculares a serem desenvolvidas.

Recomenda-se observar os seguintes critérios para o encaminhamento do estudante para a classe especial:

- esgotar possibilidades e oportunidades de inclusão escolar;
- apresentar limitações nas habilidades adaptativas em comprometimento tal que não seja beneficiado pela inclusão escolar imediata; e
- encontrar-se na faixa etária compreendida entre 8 e 14 anos.

2.2 CLASSES ESPECIAIS/UNIDADES ESPECIAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ

As classes especiais/unidades especiais destinam-se exclusivamente aos estudantes que apresentam diminuição da acuidade auditiva (surdez) identificada mediante exames audiométricos e que se encontram em situação que requeira atendimento educacional e apoios especializados em razão dessa condição.

Esses estudantes devem ser encaminhados ao Centro de Apoio ao Surdo – CAS para avaliação e para orientação pedagógica quanto ao atendimento educacional adequado às suas necessidades e, posteriormente, encaminhados a uma instituição educacional inclusiva pólo na área da deficiência auditiva da Diretoria Regional de Ensino próxima à sua residência.

As classes especiais/unidades especiais contam com professores especializados em educação de surdos. Nessas classes, o processo educacional é conduzido numa perspectiva bilíngue, onde a Libras (como L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (como L2) são

línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo dos estudantes.

Na composição dessas classes deve-se observar a proximidade de idade entre seus integrantes, não devendo a diferença entre eles ultrapassar a 04 (quatro) anos, na Educação Infantil e no 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude da especificidade linguística, essa classe será composta apenas por estudantes surdos e/ou surdocegos, quando indicado.

O estudante surdocego, quando encaminhado à classe especial, será inserido em classe especial de surdos ou de cegos conforme indicação da avaliação realizada pelo CAS e/ou pelo CEEDV. Em qualquer caso, o estudante disporá de profissional especializado guia-intérprete.

A linguagem constitui-se em uma importante referência para o encaminhamento de estudantes surdos para classes especiais.

Importante ressaltar que, face às necessidades específicas de comunicação de alguns estudantes surdos, pode-se indicar seu encaminhamento para atendimento em classes especiais denominadas unidades especiais de deficiência auditiva/surdez do seguinte modo:

- quando a avaliação audiométrica revelar surdez severa ou profunda congênita ou adquirida;
- quando houver associação da surdez severa ou profunda com deficiência física ou deficiência intelectual/mental;

O professor interessado em atuar nessa classe deverá apresentar capacitação em Libras. O mesmo será encaminhado formalmente pela DRE para entrevista pela equipe da unidade de gestão central da Educação Especial.

2.2.1. NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As unidades especiais nesse nível destinam-se aos estudantes surdos que estiverem cursando a Educação Infantil ou o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.

Esse encaminhamento visa favorecer o processo de alfabetização e de aquisição de Libras, Língua portuguesa.

Os estudantes podem permanecer em unidade especial desenvolvendo o currículo do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental quando suas condições de linguagem não indicarem inclusão em classe comum.

2.2.2 NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental serão desenvolvidos em unidade especial, um ou mais componentes curriculares. Nessas situações, alguns componentes são desenvolvidos, exclusivamente, por professores especializados no atendimento aos estudantes surdos, enquanto outros são desenvolvidos em classe bilíngue. Quando o atendimento ocorrer em classe bilíngue, também será indispensável o acompanhamento por professor especializado/intérprete educacional.

Ressalta-se, ainda, que a Língua Portuguesa deve ser ofertada como segunda língua para o estudante surdo e ministrada no mesmo horário da Língua Portuguesa para os ouvintes, mas em ambiente exclusivo e com metodologia específica.

2.2.3 NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, os estudantes poderão ser atendidos em Unidades Especiais apenas no componente curricular de Língua Portuguesa, ministrada com metodologia de segunda língua pelo surdo. Também nesse caso, deve ser ministrado no mesmo horário da Língua Portuguesa para os ouvintes. Os demais componentes deverão ser cursados em classe de educação bilíngue em nível correspondente ao do estudante e na mesma instituição educacional.

Excepcionalmente, a critério da DRE, com deliberação dos órgãos centrais responsáveis pela Educação Especial, outros componentes curriculares poderão ser oferecidos em unidades especiais com professores especializados na educação de surdos.

2.2.4 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Os estudantes surdos matriculados no primeiro segmento da EJA poderão estudar em unidades especiais desenvolvendo as orientações curriculares do 1º segmento. Os estudantes do 2º e do 3º segmentos deverão ser matriculados em classes comuns e atendidos em salas de recursos. No caso das instituições educacionais com atendimento exclusivo em Educação de Jovens e Adultos é necessária a presença do professor especialista/intérprete educacional nas turmas do 2º e 3º segmentos.

2.3 CLASSES ESPECIAIS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Destinam-se aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação) de Educação Infantil (pré-escola) e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na faixa etária dos 4 (quatro) aos 15 (quinze) anos, em caráter extraordinário e transitório, quando a severidade da conduta não possibilitar a inclusão imediata na classe comum.

Na composição da classe, deve-se observar a proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ultrapassar 4 (quatro) anos.

O encaminhamento deve ser efetivado por meio de um relatório antecedido de estudo de caso, documentado com a anuência dos pais ou responsáveis.

A emergência do encaminhamento desse estudante à classe especial deve ser vinculada a condições circunstanciais resultantes da severidade de alteração de seu comportamento.

DENTRE AS ATIVIDADES CURRICULARES PREVISTAS PARA ESSA MODALIDADE DE ENSINO, DEVERÁ OCORRER A VIVÊNCIA COM OS ESTUDANTES DAS CLASSES COMUNS, A FIM DE TORNAR A INCLUSÃO UM PROCESSO, UMA TRANSIÇÃO, NA MEDIDA EM QUE OPORTUNIZA AO ESTUDANTE COM TGD A EXPERIÊNCIA DE, GRADATIVAMENTE, FREQUENTAR A CLASSE COMUM.

Recomenda-se observar os seguintes critérios para o encaminhamento do estudante da classe comum para a classe especial:

- esgotar as possibilidades e as oportunidades indicadoras de inclusão escolar;
- avaliação da competência acadêmica/curricular e funcional do estudante;
- parecer clínico de psiquiatra, de neurologista e/ou de psicólogo; e
- análise circunstanciada das condições contextuais familiares e escolares, com participação da equipe pedagógica da instituição educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e com indicadores precisos que justifiquem esse encaminhamento, que estejam fundamentados por estudo de caso. Esses indicadores devem especificar as medidas pedagógicas procedimentais, inclusive de adaptações curriculares, e de descrição dos comportamentos que justificam o atendimento às necessidades identificadas no estudante, visando à superação das dificuldades.

Recomenda-se observar os seguintes critérios para o encaminhamento do estudante do Centro de Ensino Especial para uma classe especial:

- esgotar as possibilidades e as oportunidades indicadoras de inclusão escolar;
- apresentar competência acadêmica compatível com o desenvolvimento do currículo dos componentes curriculares da base nacional comum, com adaptações curriculares, na impossibilidade da inclusão escolar imediata.

Ressalta-se que, dentre as atividades curriculares previstas para essa modalidade de ensino, deverá ocorrer a vivência com os estudantes das classes comuns, a fim de tornar a inclusão um processo, uma transição, na medida em que oportuniza ao estudante com TGD a experiência de, gradativamente, frequentar a classe comum. A

vivência progressiva propicia a aprendizagem de comportamentos e o desenvolvimento de competências e de habilidades requeridas em classe comum que, muitas vezes, precisam ser orientadas e acompanhadas para os casos de estudantes com TGD. Esse convívio poderá ocorrer, inicialmente, em algumas aulas previamente combinadas com o professor de classe comum, por um período também previamente combinado, sendo ampliado de forma progressiva. Conforme a necessidade, o professor da classe especial acompanhará o(s) estudante(s) nas atividades pedagógicas propostas na classe comum.

2.4 CLASSES ESPECIAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL/SURDOCEGUEIRA

Em caráter excepcional, poderá ocorrer a criação de classe especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para estudantes matriculados no Bloco Inicial de Alfabetização. A classe poderá ser criada quando não houver indicação imediata para inclusão na classe comum e for identificada a necessidade do aprendizado do Braille, em caso de estudantes cegos ou possibilidade de perda visual no processo de alfabetização.

Os seguintes aspectos devem ser considerados na formação da classe:

- possibilidade do atendimento conjunto de estudantes cegos e de baixa visão;
- idade mínima de 04 (quatro) e máxima de 14 (quatorze) anos para os seus integrantes;
- proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ser superior a 04 (quatro) anos;
- constituição de turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, separadamente;
- professor de classe especial deverá dispor de habilitação e de preparação específica para atuar no nível do programa, além de treinamento ou curso para atuar na educação de pessoas com deficiência visual;

- abertura da classe especial deverá ocorrer mediante solicitação da Diretoria Regional de Ensino à unidade de gestão central da Educação Especial, ocorrendo o mesmo procedimento para o seu fechamento.
- o estudante indicado para essa classe deverá ser encaminhado ao Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais – CEEDV para avaliação funcional da visão;
- terminado o ciclo de alfabetização, o estudante será incluído na classe comum.

○ professor interessado em atuar nessa classe deverá apresentar capacitação em Braille e sorobã e ser encaminhado formalmente pela DRE para entrevista pela equipe da unidade de gestão central da Educação Especial.

○ professor responsável pela classe especial realizará capacitação em serviço, no horário destinado à coordenação pedagógica, realizada pela equipe do CEEDV/CAP, conforme orientações da equipe da unidade de gestão central da Educação Especial.

○ estudante surdocego, quando encaminhado à classe especial, será inserido em classe especial de surdos ou de cegos, conforme indicar a avaliação realizada pelo CAS e/ou pelo CEEDV. Em qualquer caso, o estudante disporá do profissional especializado - guia-intérprete.

○ estudante deverá ser encaminhado ao Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais – CEEDV e ao Centro de Apoio ao Surdo – CAS para avaliação e definição do atendimento pedagógico.

○ professor interessado em atuar com este alunado será encaminhado formalmente pela DRE para entrevista na unidade de gestão central da Educação Especial.

○ professor responsável pela classe especial realizará capacitação em serviço, em horário destinado à coordenação pedagógica, realizada pela equipe do CAS ou do CEEDV conforme orientações da unidade de gestão central da Educação Especial.

3. CLASSE DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

São denominadas Classes de Educação Bilíngue aquelas em que Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo do estudante surdo.

A fim de que seja promovida a interação entre estudantes, a classe de educação bilíngue é composta por estudantes surdos e ouvintes. Os estudantes com deficiência auditiva/surdez retornam à instituição educacional duas a três vezes por semana, em turno inverso ao de sua matrícula, a fim de receber atendimento em sala de recurso, com o professor especializado.

As classes de educação bilíngue podem ser formadas a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a Língua Portuguesa será ofertada como segunda língua e ministrada separadamente, em sala de recurso, com metodologia específica para o seu ensino, no mesmo horário da Língua Portuguesa para ouvintes.

3.1 CLASSE DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALFABETIZAÇÃO

É destinada ao atendimento do estudante com deficiência auditiva, com resíduo auditivo, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Conta com um professor bilíngue. O professor interessado em atuar nessa classe deverá apresentar capacitação em Libras e será encaminhado formalmente pela DRE para entrevista pela equipe da unidade de gestão central da Educação Especial.

A FIM DE QUE
SEJA PROMOVIDA
A INTERAÇÃO EN-
TRE ESTUDANTES,
A CLASSE DE
EDUCAÇÃO BI-
LÍNGUE É COM-
POSTA POR ESTU-
DANTES SURDOS
E OUVINTES.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS É DEFINIDO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB, 2001) COMO UM SERVIÇO DE NATUREZA PEDAGÓGICA, CONDUZIDO POR PROFESSOR ESPECIALIZADO, QUE SUPLEMENTA (NO CASO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO) E COMPLEMENTA (PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E TGD) AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DESENVOLVIDAS EM CLASSES COMUNS EM TODAS AS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

3.2. CLASSE DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE A PARTIR DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dispõe de dois professores em sala de aula, sendo 01 (um) professor regente e 01 (um) professor intérprete educacional, devendo este último ser capacitado em educação de surdos com fluência em Libras.

3.3 CLASSE DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTE SURDOCEGO

O estudante surdo cego será atendido na classe comum, quando não for indicada a classe especial, sempre dispondo do professor regente e do professor especialista - guia-intérprete.

Formas alternativas de comunicação devem ser implementadas com esse estudante: Braille, sinalização co-ativa, Libras, Libras em alfabeto manual tátil, comunicação total, objeto de referência, escrita na palma da mão, dentre outras formas, a fim de estabelecer um canal de comunicação para o acesso desses estudantes ao currículo.

O professor interessado em atuar nessa classe deverá apresentar capacitação de guia-interpret e será encaminhado formalmente pela DRE para entrevista pela equipe da unidade de gestão central da Educação Especial.

4. SALAS DE RECURSOS – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) pontua que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Ressalta, ainda, que esse serviço deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes matriculados na classe comum, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Por ter caráter suplementar e complementar deve ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição educacional, instituição educacional pólo ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

A organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal obedece a dois modelos básicos: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação.

A fim de orientar o trabalho do(s) professor(es) atuante(s) nesse serviço, serão apresentadas, a seguir, as atribuições gerais e por área desse profissional no exercício de suas funções como professor de apoio à inclusão do estudante com deficiência, TGD ou com altas habilidades/superdotação.

4.1 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS EM SALAS DE RECURSOS

4.1.1 ATRIBUIÇÕES COMUNS DE TODOS OS PROFISSIONAIS DE SALAS DE RECURSOS:

- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional ;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizados pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva;

- responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;
- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;
- fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;
- promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula;
- realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes;
- reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante; e
- ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa.

4.1.2 ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS COM ATUAÇÃO GENERALISTA

Esse espaço pedagógico destina-se ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

São atribuições dos profissionais que atuam em salas de recursos generalistas:

- proporcionar ao estudante o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- mediar ações junto ao profissional de Educação Física do Centro de Ensino Especial para orientar o professor regente quanto às atividades que devem ser desenvolvidas no aspecto motor;
- operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos estudantes com deficiência física, no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário; às vivências de mobilidade e de acesso aos espaços da instituição educacional e às atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- mediar ações junto ao profissional de área médica para orientar os estudantes para a adaptação ao uso de próteses de membro superior ou inferior;
- introduzir o estudante no aprendizado da informática acessível, identificando o melhor recurso da tecnologia assistiva que atenda às suas necessidades, considerando a sua habilidade física e sensorial atual, bem como capacitá-lo para o uso independente do computador;
- garantir o suprimento de material específico de comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores, dentre outros) que atendam à necessidade comunicativa do estudante no espaço escolar;
- adaptar material pedagógico (jogos, livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;

- identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos estudantes, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e que promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- habilitar os estudantes para o uso de “softwares” específicos de comunicação aumentativa e alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar expressão comunicativa;
- ampliar o repertório comunicativo do estudante, por meio de atividades curriculares e de vida diária;
- fundamentar o trabalho na adaptação do ambiente por meio de sua organização, facilitando a compreensão da criança em relação à sala de aula;
- orientar os professores regentes para organizar contexto educativo que favoreça a atenção e a concentração dos estudantes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, observando os seguintes cuidados: sentá-los na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos para certificar-se de que estão executando as tarefas;
- organizar os materiais que serão utilizados, para que o estudante compreenda o que necessita fazer;
- organizar uma rotina diária previsível e adequada para cada estudante;
- identificar a sala de recursos de modo que o estudante possa se dirigir sozinho ao local de atendimento;
- começar com tarefas curtas e utilizar-se de pouco material, para, gradativamente, proceder ao aumento de sua complexidade, de modo a proporcionar a necessária segurança emocional;
- identificar a existência de fatores desencadeantes de problemas de comportamento; e
- incentivar a comunicação do estudante, colocando à sua disposição mecanismos que lhe possibilitem pedir o auxílio que necessitar.

4.2 SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA PARA ATENDIMENTO AO ESTUDANTE DEFICIENTE AUDITIVO E SURDOCEGO

São atividades desenvolvidas em sala de recursos específica para atendimento ao estudante deficiente auditivo e surdocego:

- complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns e nas classes bilíngues do ensino regular;
- promover o aprendizado da Libras para o estudante que optar pelo seu uso ou da comunicação alternativa no caso do surdocego;
- utilizar as tecnologias da informação e da comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- desenvolver o trabalho pedagógico, na perspectiva bilíngue onde a língua de sinais é língua de instrução;
- promover a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para estudantes surdos, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- aprofundar os estudos relativos ao componente curricular de Língua Portuguesa como segunda língua, principalmente, na modalidade escrita;
- produzir materiais pedagógicos a fim de promover a educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa-Libras);
- favorecer a convivência entre os estudantes surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais; e
- utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender estudantes com resíduos auditivos, quando essa for a opção da família ou do estudante.

4.2.1 ATENDIMENTO CURRICULAR ESPECÍFICO PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COM SURDOCEGUEIRA

O ensino da Língua Portuguesa oral requer um trabalho especializado, uma vez que esta é apreendida por outros canais que não o auditivo. Essa situação apresenta-se como um grande desafio na educação do surdo e tem sido objeto de muitas pesquisas, uma vez que seu aprendizado se dará independentemente da percepção do estímulo oral.

A Lei nº 10.436/2002 estabelece em seu artigo 1º que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Apesar do reconhecimento, o mesmo artigo, em seu parágrafo único preceitua que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Em cumprimento ao dispositivo legal, a instituição educacional deve ofertar a Língua Portuguesa em programa que atenda às especificidades do estudante surdo.

A língua de sinais é a língua natural do surdo (KARNOPP; QUADROS, 2001), pois é aquela que ele aprende apenas no contato com outro usuário fluente. A maioria dos surdos brasileiros não possui um ambiente linguístico favorável para o aprendizado da língua de sinais por não terem, no seu entorno social, falantes dessa língua, recaindo sobre a instituição educacional a responsabilidade pelo desenvolvimento linguístico desse estudante .

O aprendizado dessas línguas ocorre de acordo com os seguintes atendimentos complementares para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Língua Portuguesa (modalidade escrita) – atendimento em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos);
- Língua Portuguesa (modalidade oral) – atendimento individual e/ou em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos);

- Estimulação sensorial/auditiva e rítmica - atendimento individual ou em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos); e
- Língua Brasileira de Sinais (Libras) - em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos). Deve ser ministrada preferencialmente por professor surdo com formação em magistério ou licenciatura.

Visando a uma educação bilíngue, torna-se imperativo o trabalho de um professor surdo, para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e um professor não surdo, para o aprendizado da Língua Portuguesa.

No caso do estudante surdocego, o atendimento curricular específico deve desenvolver a comunicação alternativa de acordo com as especificidades do estudante para, a partir delas, desenvolver a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

4.3 SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

São atividades desenvolvidas em sala de recursos específica para atendimento ao estudante com deficiência visual:

- promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille, e produzir gravação sonora de textos;
- realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de estudantes cegos;
- promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- adaptar material em caracteres ampliados para uso de estudantes com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;

- desenvolver técnicas e vivências de orientação e de mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e para independência;
- desenvolver a competência do estudante para o uso do sorobã;
- promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e de comunicação;
- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional ;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar quanto à legislação e às normas educacionais vigentes asseguradoras da inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e de tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos estudantes nas classes comuns;
- indicar e orientar professores e gestores para o uso de equipamentos e de materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva; e
- responsabilizar-se, juntamente com os docentes, pelas adequações curriculares, necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial.

EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, A SALA DE RECURSOS SE CONSTITUI EM UM ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO ENSINO REGULAR E O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL TALENTOSO DESSE ESTUDANTE EM SUA(S) ÁREA(S) OU TÓPICO(S) DE INTERESSE.

4.4 SALA DE RECURSOS EM FUNCIONAMENTO NOS CENTROS DE LÍNGUAS E ESCOLAS PARQUES

O Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos realizado em instituições educacionais que desenvolvem atividades de intercomplementaridade curricular, no caso das Escolas Parque, e de complementaridade, no caso dos Centros Interescolares de Línguas, deve ser adequado às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. O princípio da proposta de inclusão educacional deverá ser garantido, excluindo a possibilidade da oferta dos serviços de modo segregativo. As ações pedagógicas devem contemplar os eixos centrais que envolvem a ação do profissional de apoio especializado, ou seja, apoio ao estudante, ao professor e à família.

Em função da natureza complementar dos serviços ofertados por estas instituições educacionais, elas deverão prever em sua proposta pedagógica a forma e a organização do Atendimento Educacional Especializado, com anuência da Diretoria Regional de Ensino da qual é vinculada, e aprovação da unidade de gestão central da Educação Especial.

4.5 SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Em altas habilidades/superdotação, a sala de recursos se constitui em um espaço de mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso desse estudante em sua(s) área(s) ou tópico(s) de interesse. Não difere, em espaço físico, de uma sala de aula comum, porém, deve ser equipada com recursos mínimos que possibilitem a realização das atividades de investigação, bem como a construção de protótipos relativos às pesquisas realizadas, seja na área acadêmica ou na área de talento

artístico. O estudante realiza atividades de enriquecimento, uma vez por semana, em horário alternativo ao da escola regular.

Tem caráter transitório considerando que o professor, em sua atribuição de tutoria, deve oportunizar o acesso do estudante a experiências, materiais e informações que extrapolem o espaço educacional possibilitando, assim, o desenvolvimento do seu potencial a níveis cada vez mais elevados.

O professor deixa de ter um papel central no processo de aprendizagem do estudante e passa a atuar como tutor, mediando, dinamizando, catalisando e articulando com outros espaços todas as demandas advindas do interesse do estudante na elaboração do seu projeto.

Para ampliar as possibilidades de inserção desse estudante em um espaço mediador que vise à produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do seu potencial de talento, o professor-tutor que atua na sala de recursos de altas habilidades/superdotação deve, prioritariamente:

1. realizar o atendimento especializado de modo a valorizar e respeitar tanto as necessidades educacionais diferenciadas do estudante, quanto a seus talentos, aptidões e interesses;
2. desenvolver uma prática adequada à estimulação do seu potencial, a fim de possibilitar-lhe o alcance, em ritmo próprio, de um nível de excelência (Atividade de Enriquecimento Tipo III) na adequação dos projetos idealizados às situações reais;
3. planejar alternativas de atendimento que alcancem as reais necessidades e expectativas do estudante, bem como correspondam ao referencial teórico que está sendo adotado pela SEDF;
4. suprir as necessidades dos estudantes, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que encontrem desafios compatíveis com as habilidades superiores que demonstram possuir;

5. romper com a rotina convencional do ensino regular para não gerar desperdício de talento, de potencial ou desmotivação do estudante por não estar devidamente assistido;
6. orientar o estudante oferecendo-lhe condições de, a partir da identificação de uma situação-problema, elaborar seu projeto de pesquisa e concluir todas as etapas, desde a idealização à execução;
7. motivar e orientar a realização de novas propostas de trabalho;
8. direcionar a organização de sua prática pedagógica cotidiana ao desenvolvimento das áreas de interesse dos estudantes e não com ênfase na área de concurso ou de formação inicial do próprio professor, atuando como professor-tutor; e
9. intermediar/articular, sempre que possível, a sua inserção em espaço adequado ao seu potencial, quando, ao concluir os anos escolares da Educação Básica, não for mais possível o atendimento em salas de recursos da rede pública de ensino.

5. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AEE - AH/SD)

Esse serviço, implantado na Secretaria de Estado de Educação desde 1976, foi reestruturado a partir da adesão à proposta do MEC com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal. Constatada a necessidade de melhoria na qualidade da execução das políticas públicas desta Secretaria, no que diz respeito ao incremento do potencial talentoso identificado nos estudantes da Educação Básica, a estrutura do NAAHS foi integrada à SEDF, porém com adequação ao organograma institucional já existente. Desse modo, esse serviço passou a ser denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE- AH/SD).

Nessa perspectiva, foi mantida a composição do projeto original dos NAAH/S, onde estão definidas as três Unidades de Atendimento Especializado que se constituem nos pilares da Educação Especial - professor, estudante e família: Unidade de Atendimento ao Aluno Superdotado – UAS; Unidade de Atendimento ao Professor – UAP; Unidade de Apoio à Família – UAF.

5.1 ESTRUTURA GERAL DO SERVIÇO

Em consonância com a política de inclusão desta Secretaria, que preconiza a articulação eficiente entre a educação especial e o ensino regular nos níveis local, intermediário e central, as Unidades de Atendimento Especializado em Altas Habilidades/Superdotação serão responsáveis pelas atribuições relativas à execução dos serviços ofertados nas respectivas salas de recursos, bem como pela coordenação desses serviços em âmbito central, vinculadas pedagogicamente à unidade de gestão central de Educação Especial, na área de altas habilidades/superdotação.

No que se refere à Unidade de Atendimento ao Estudante Superdotado – UAES e à Unidade de Atendimento ao Professor - UAP, a coordenação será realizada por professores itinerantes, selecionados pela unidade de gestão central de Educação Especial. Cabe ressaltar que as atribuições desses professores nas atividades de coordenação dessas Unidades são compatíveis com o serviço de itinerância, porém, com atuação em todo o Distrito Federal.

A UAP é responsável, dentre outras atribuições, pelo suporte metodológico e orientação das práticas da equipe de professores-tutores que atuam nas salas de recursos, bem como pela orientação aos professores das classes comuns para a aplicação de adequações curriculares. A UAS é responsável pela articulação de parcerias produtivas no fomento às pesquisas dos estudantes e pela realização de oficinas, de acordo com suas áreas de interesse.

No caso da Unidade de Apoio à Família - UAF, a coordenação será realizada por um dos psicólogos ou professores com formação em psicologia que compõem o AEE-AH/SD, sendo que esse profissional manterá sua atribuição de avaliação dos estudantes e suporte às famílias.

No contexto atual das novas diretrizes de formalização do serviço de atendimento ao superdotado, os profissionais especializados que compõem a UAP (professores-tutores e professores-itinerantes) e a UAF (psicólogos/professores de psicologia) desenvolverão as ações relativas às práticas de inclusão orientadas e articuladas pela coordenação geral da área que, por sua vez, atuará de acordo com as diretrizes estabelecidas pela unidade de gestão central de Educação Especial. O coordenador geral será selecionado por essa unidade, onde terá sua lotação.

As ações a que se refere o parágrafo anterior serão executadas em articulação com as Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, com as equipes das salas de recursos, com os orientadores educacionais e com os coordenadores da Educação Especial nas Diretorias Regionais de Ensino. A capacitação e disseminação de conhecimentos de responsabilidade da UAP serão viabilizadas pela coordenação geral da área em parceria com a EAPE e outras instituições de formação.

6. ARTICULAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SALA DE RECURSOS COM OS SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM PARA ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS

Os estudantes com Transtornos Funcionais serão atendidos na rede pública de ensino do Distrito Federal de forma articulada entre os serviços de apoio educacional do Ensino Regular e os serviços de atendimento educacional especializado da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da educação inclusiva. “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (MEC, 2008, p.15).

Conforme proposto na Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, a avaliação da queixa escolar deve ser processual e interventiva, oportunizando a construção de estratégias e de intervenções pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem.

O Modelo do Procedimento de Intervenção das Queixas Escolares – PAIQUE (2006), apresentado no referido Plano, deverá ser desenvolvido com esses estudantes. Somente depois de esgotadas todas as possibilidades de intervenção, nos 3 (três) níveis do modelo, é que os estudantes com transtornos funcionais poderão ser encaminhados para diagnóstico diferencial e atendimento articulado junto à sala de recursos.

Ressalta-se a importância da articulação e do diálogo entre os serviços de apoio existentes na instituição educacional – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Orientação Educacional, sala de recursos, coordenador e supervisor pedagógico. Essa articulação faz-se imprescindível devido ao fato de o estudante ser parte integrante da comunidade escolar e, por isso, responsabilidade de todos.

Na perspectiva de inclusão educacional, o foco do Atendimento Educacional Especializado não deve ser nas limitações e nas dificuldades do estudante, nem mesmo em atendimentos excludentes e descontextualizados da sala de aula comum, lócus natural do processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, o atendimento educacional especializado na sala de recursos a estudantes com transtornos funcionais será realizado de forma articulada com os demais serviços da instituição educacional.

A participação do professor da sala de recursos dar-se-á por meio do envolvimento nas discussões pedagógicas sobre a queixa escolar do estudante e definições conjuntas sobre estratégias de intervenções

RESSALTA-SE
A IMPORTÂNCIA
DA ARTICULAÇÃO
E DO DIÁLOGO
ENTRE OS SER-
VIÇOS DE APOIO
EXISTENTES NA
INSTITUIÇÃO
EDUCACIONAL

A PARTICIPAÇÃO
DO PROFESSOR
DA SALA DE
RECURSOS DAR-
SE-Á POR MEIO
DO ENVOLVIMENTO
NAS DISCUS-
SÕES PEDAGÓ-
GICAS SOBRE A
QUEIXA ESCOLAR
DO ESTUDANTE
E DEFINIÇÕES
CONJUNTAS SO-
BRE ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÕES
EDUCACIONAIS E
DE ORIENTAÇÕES
NA REALIZAÇÃO
DAS ADEQUAÇÕES
CURRICULARES
NECESSÁRIAS.

A ITINERÂNCIA É UM ATENDIMENTO OFERTADO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL COM A FINALIDADE DE VIABILIZAR A REMOÇÃO DE BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM.

educacionais e de orientações na realização das adequações curriculares necessárias. Em situações em que, após a realização das intervenções previstas no PAIQUE, permanecer a necessidade de complementação pedagógica, esta poderá ser ofertada pelo professor da sala de recursos, exclusivamente, no turno contrário ao de matrícula do estudante, de acordo com suas necessidades educacionais e em conformidade com proposta do Atendimento Educacional Especializado ofertado na sala de recursos

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR PROFESSOR ITINERANTE

A itinerância é um atendimento ofertado a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal com a finalidade de viabilizar a remoção de barreiras ao desenvolvimento do estudante no processo de aquisição da aprendizagem. Sua atuação incide diretamente na adequação das práticas a que o estudante é submetido, bem como no desenvolvimento de condições que o capacite a ajustar-se e a apreender aspectos relativos às dimensões cognitivas e sócio-emocionais referentes a essas práticas.

O recurso da itinerância será utilizado quando for imperativo o atendimento pedagógico direto aos estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos em classes comuns, com a finalidade de garantir-lhes as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento pleno de sua aprendizagem. Para tanto, o foco de atuação da itinerância será o estudante, o professor e, quando se fizer necessário, a sua família.

Para a eficiência dessa oferta é preponderante a atuação de um profissional especializado em conhecimentos e recursos específicos na área de educação especial e inclusão educacional, cujo desempenho possibilite a articulação entre o professor regente e o professor do

atendimento educacional especializado. Tal condição permitirá uma orientação apropriada quanto a adequações curriculares e a estratégias pedagógicas inclusivas ajustadas às necessidades educacionais dos estudantes, bem como, favorecerá a comunicação entre esses estudantes e seu(s) respectivo(s) professor(es).

Os professores itinerantes atenderão aos estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e deficiência múltipla nas instituições cujo Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos não seja ofertado.

No caso de altas habilidades/superdotação, esse atendimento ocorrerá por meio da realização de oficinas ou de atividade similar que vise à identificação de estudantes com potencial de superdotação e posterior encaminhamento para as salas de recursos dessa modalidade.

O professor itinerante terá sua lotação na instituição educacional com sala de recursos mais próxima à área de abrangência de sua atuação – denominadas sala de recursos pólos. Os aspectos administrativos e operacionais relativos à vida funcional do professor itinerante são de responsabilidade da equipe gestora da instituição educacional de sua lotação e os aspectos pedagógicos, de responsabilidade da unidade de gestão central de Educação Especial, em parceria com as Diretorias Regionais de Ensino.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a itinerância é definida como:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (MEC, 2001, p. 50).

O PROFESSOR ITINERANTE DESEMPEHA UMA FUNÇÃO MÚLTIPLA CONSTITUÍDA PELAS AÇÕES ISOLADAS OU COMBINADAS DAS SEQUENTES ATIVIDADES, DE ACORDO COM A ESPECIFICIDADE DE CADA ÁREA DE ATENDIMENTO

○ professor itinerante desempenha uma função múltipla constituída pelas ações isoladas ou combinadas das seguintes atividades, de acordo com a especificidade de cada área de atendimento:

- realizar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados em classes comuns, favorecendo o seu processo de aprendizagem e sua adaptação;
- realizar atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação em suas respectivas instituições educacionais de origem, desenvolvendo oficinas ou atividades similares que favoreçam o seu processo de identificação, de encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado e de adaptação ao ritmo de aprendizagem nas classes comuns, sobretudo na(s) área(s) de alto potencial;
- realizar atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação nas instituições educacionais de origem, desenvolvendo oficinas ou atividades similares que favoreçam o seu processo de identificação, de encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado ao Estudante e de adaptação ao ritmo de aprendizagem nas classes comuns, sobretudo na(s) área(s) de alto potencial;
- articular com a equipe dos Serviços de Orientação Educacional e das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem para definir estratégias pedagógicas de suporte ao estudante, à família e ao professor, quando necessário;
- apoiar e acompanhar pedagogicamente os professores das classes especiais;
- orientar familiares e estudante, quando solicitado;
- produzir material adaptado e complementação curricular no caso de estudantes com deficiência visual;

- participar de conselho de classe, de estudos de caso de estudantes para efeito de avaliação, de remoção, de promoção e de intervenção pedagógica;
- participar de reuniões de coordenação pedagógica nas instituições educacionais da área de abrangência de sua atuação, para orientar e apoiar os professores regentes das classes comuns e das classes especiais;
- orientar a direção da instituição educacional quanto à organização das turmas;
- apoiar a formação continuada dos professores das classes comuns e do serviço de apoio especializado;
- apoiar a instituição educacional nas ações de orientação e de preparação para acolhimento do estudante com necessidades educacionais especiais no contexto escolar; e
- articular com os professores de sala de recursos a viabilização de outros atendimentos especializados necessários ao processo educacional do estudante com necessidades educacionais especiais.

8. CENTRO DE ENSINO ESPECIAL – CEE

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

A ATUAÇÃO DOS
CEEs, NA PERS-
PECTIVA DE
EDUCAÇÃO IN-
CLUSIVA, EXI-
GE MUDANÇAS
PEDAGÓGICAS
VOLTADAS A DAR
SUPPORTO À SUA
FUNÇÃO NESSE
NOVO CONTEXTO

O atendimento educacional será feito em classes, instituições educacionais ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Lei nº 9.394/96, Art. 58, § 2º).

Nesse sentido, o Centro de Ensino Especial constitui uma das possibilidades de atendimento em Educação Especial previstas em legislação – Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 do MEC e Resolução CEDF Nº 01/2009. É definida como uma instituição especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência. Apresenta um atendimento pautado em condições que preveem a presença de profissionais qualificados; adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional; dispõe de programas e de procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes.

Embora haja justificativa legal para a manutenção desse serviço, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal atua no sentido de ressignificar a proposta pedagógica dos Centros de Ensino Especial da rede pública de ensino, a fim de garantir a todos os estudantes com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado, conforme suas necessidades e possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Desse modo, a atuação dos CEEs, na perspectiva de educação inclusiva, exige mudanças pedagógicas voltadas a dar suporte à sua função nesse novo contexto. A proposta é que os Centros transformem-se em um espaço de referência em Educação Especial, tanto no que tange ao atendimento educacional aos estudantes, até então não incluídos, quanto ao atendimento complementar para estudantes com deficiência já matriculados em instituições educacionais comuns. É de responsabilidade dos CEEs a articulação e a coordenação, em

sua respectiva Diretoria Regional de Ensino, das ações pedagógicas da Política de Educação Inclusiva, propostas pela unidade de gestão central de Educação Especial.

Portanto, cada CEE consiste numa unidade pública de ensino que presta atendimento local e itinerante, funcionando como espaço de conhecimentos especializados e, por isso mesmo, prestando atendimento ao corpo docente e discente da Educação Especial e apoiando a comunidade escolar de sua região.

O atual modelo de CEE tem como finalidade orientar sua organização e funcionamento, racionalizar recursos e estruturar adequadamente o cumprimento de suas finalidades, de modo a buscar o aprimoramento da qualidade da Educação Especial oferecida pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

O modelo proposto amplia e redimensiona suas funções na rede pública de ensino do Distrito Federal, que passa a ser a de:

- realizar avaliação funcional para fins de orientação pedagógica e de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes para encaminhamentos aos serviços de Educação Especial e outros em áreas afins;
- prestar atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência cujas condições individuais identificadas não o indicam para inclusão escolar imediata;
- atuar com os estudantes com deficiência matriculados nas instituições educacionais comuns por meio do atendimento educacional especializado complementar;
- promover a integração escola-família-comunidade;
- articular junto às demais instituições educacionais da rede pública de ensino a fim de desenvolver estratégias de apoio e de orientação que favoreçam à inclusão educacional de estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento;
- desenvolver ações pedagógicas de preparação e de capacitação para o mundo do trabalho;

O ATUAL MODELO DE CEE TEM COMO FINALIDADE ORIENTAR SUA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO, RACIONALIZAR RECURSOS E ESTRUTURAR ADEQUADAMENTE O CUMPRIMENTO DE SUAS FINALIDADES, DE MODO A BUSCAR O APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDA PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

- apoiar a capacitação de recursos humanos para atuarem com educação especial, por meio de indicação de formadores para cursos, oferta de oportunidade para a realização da parte prática dos cursos na área de Educação Especial, realização de treinamento em serviço e em salas de demonstração, dentre outros;
- desenvolver estudos, produção e estratégias pedagógicas na área de comunicação alternativa e tecnologia assistiva que favoreça a acessibilidade curricular em diferentes contextos educacionais;
- articular, junto à área de saúde, formas de contribuição no processo de habilitação e de reabilitação de jovens e adultos com deficiência em colaboração com a família e com as instituições conveniadas; e
- promover ações que favoreçam a conscientização/sensibilização da comunidade escolar nas instituições educacionais comuns quanto à inclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

O CEE apresenta-se em um modelo contingencial, portanto, encontra-se sujeito a ajustes dinâmicos em sua organização e funcionamento, voltados ao crescente aprimoramento de suas ações, o que contribui para a modernização da Educação Especial em toda rede pública de ensino do Distrito Federal.

Os Centros de Ensino Especial subordinam-se, técnica e pedagogicamente, à unidade de gestão central da Educação Especial, vinculada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, e à Diretoria Regional de Ensino de sua localização. Cabe às DREs oferecerem suporte administrativo de modo a ser possível descentralizar as ações técnico-pedagógicas exercidas pela referida Subsecretaria.

8.1 CORPO DISCENTE DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

8.1.1 INGRESSO NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

A formulação de uma proposta pedagógica voltada à inclusão de estudantes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento implica em possibilitar ao estudante o atendimento educacional em ambientes socialmente menos restritivos, preferencialmente nas classes comuns de ensino regular.

Desse modo, serão atendidos no espaço físico dos Centros de Ensino Especial:

- estudantes que não possuam indicação imediata para a inclusão em classes comuns, em classes especiais ou em classes de integração inversa do ensino comum, tendo em vista as conclusões do processo avaliativo e o consequente encaminhamento dos estudantes pelas equipes especializadas de apoio à aprendizagem dos Centros de Ensino Especial;
- estudantes com deficiência(s) severa(s) – mental ou múltipla – cujo atendimento requeira currículo exclusivamente especial;
- crianças do Programa de Educação Precoce – de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses – até que o sistema de ensino disponha de creches ou de Centros de Educação Infantil;
- integrantes do Programa de Reabilitação ofertado no CEEDV e de serviços articulados com a área de Saúde e Sócio-educativa com a área de Assistência Social, implementando ações e políticas intersetoriais;
- estudantes com transtorno global do desenvolvimento, enquanto a gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações comportamentais não permitir sua permanência ou imediata inclusão em instituição educacional comum.

Para efetivação da matrícula e disponibilização de atendimento específico ao estudante nos CEE, devem ser considerados os seguintes critérios: faixa etária; grau e amplitude

da(s) deficiência(s); condições integradoras do sistema; e natureza das necessidades educacionais especiais.

São pontos prioritários de consideração para o atendimento especializado:

- prioridade de atendimento aos estudantes que se encontram na faixa etária de 0 (zero) a 21 (vinte e um) anos, podendo o atendimento ser realizado nas instalações dos CEE ou em parceria com entidades da comunidade – Terceiro Setor – por meio de programas compatíveis com as necessidades e condições dos estudantes;
- complexidade das necessidades educacionais do estudante de forma que a instituição educacional comum não consiga atender e, portanto, requeira os serviços específicos da Educação Especial; e
- terminalidade específica no Ensino Fundamental e consequente indicação para programas ofertados pelos CEEs.

A definição e a organização da proposta de atendimento educacional para o estudante matriculado no CEE, além de considerar o previsto na Estratégia de Matrícula para a rede pública de ensino, terão como base a avaliação pedagógica e funcional, observada sua condição biopsicossocial para desempenhar as atividades ofertadas pela instituição educacional.

Dessa forma, os CEEs atendem ao estudante com deficiência em situações que a magnitude de suas limitações físicas, intelectuais e sensoriais resulte em dificuldades significativas nas habilidades adaptativas. Como habilidades adaptativas, encontram-se as habilidades psicomotoras, de autocuidado e de segurança, de compreensão das expectativas e comportamentos sociais, julgamento e comunicação.

Esse atendimento pode ocorrer de forma apenas transitória, quando o estudante encontrar-se em condições de ter essas habilidades desenvolvidas e, portanto, em condições de melhorar seu relacionamento na instituição educacional e na comunidade. Dessa forma, observa-

se que as condições adaptativas do estudante, sejam as de natureza pedagógica, psicológica, emocional ou comportamental, constituem elementos indicadores dos recursos e das metodologias adequados à especificidade de sua condição que poderão ser adotados com medidas inclusivas de atendimento escolar.

Essa dimensão considera, assim, o comportamento adaptativo ou não adaptativo e a coexistência da deficiência intelectual com transtornos mentais, dentre outros aspectos.

A análise do complexo de fatores mencionados é a base para a definição imediata quanto ao local de atendimento do estudante e as formas de apoio educacional adequadas a ele.

Numa situação de interface com a instituição educacional comum, a fim de apoiar o processo de inclusão educacional, os CEEs disponibilizarão, também, o atendimento educacional especializado complementar aos estudantes com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, matriculados em turno contrário nas instituições educacionais comuns da rede pública de ensino do Distrito Federal.

8.1.2 TEMPO DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

O atendimento educacional ofertado nos Centros de Ensino Especial deve dar-se prioritariamente até os 21 (vinte e um) anos de idade. Após essa faixa etária, o estudante deverá ser encaminhado a programas adequados à sua real necessidade, ofertados por instituições conveniadas e/ou outros órgãos do poder público que possam assegurar o desenvolvimento de habilidades distintas das ofertadas pela área da educação, promovendo a autonomia, a inserção no mercado de trabalho e a participação social cidadã.

Extraordinariamente, o estudante acima de 21 (vinte e um) anos de idade poderá permanecer matriculado no CEE. Essa situação dar-se-á apenas quando não forem identificados programas públicos que realizem tal atendimento. Nesses casos, o atendimento no CEE

ocorrerá em dias e em horários alternados, mediante atividades diferenciadas que considerem as condições, as potencialidades e as necessidades individuais do estudante. Tais atividades podem ocorrer de forma interdisciplinar, incluindo atividades vivenciais de caráter sócioeducativo, voltadas a atender as necessidades desse educando e que apresente o objetivo de desenvolver condições de maior autonomia ao educando e, conseqüentemente, possibilitar-lhe condições de melhoria de qualidade de vida.

8.1.3 TRANSFERÊNCIA DO ESTUDANTE DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

Indica-se a transferência do estudante do CEE para instituições educacionais comuns da rede regular de ensino quando suas condições pedagógicas evidenciarem não mais haver a necessidade de currículo funcional, podendo, portanto, beneficiar-se do desenvolvimento de currículo adaptado em ambiente inclusivo. Essas condições devem ser avaliadas pela equipe docente e técnica do CEE, com a participação da família e com a colaboração de profissionais externos, a critério do Centro e/ou da família.

○ documento de transferência deve ser acompanhado de relatório educacional circunstancial de sua avaliação e de atendimentos educacionais realizados.

As indicações de transferência devem observar a convergência e a conveniência da idade do estudante, bem como a compatibilidade entre as necessidades especiais e o tipo de atendimento para o qual esteja sendo indicado.

8.2 ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS E ATENDIMENTOS NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

○ atendimento educacional especializado é ofertado nos Centros de Ensino Especial por meio de programas. A indicação de atendimento, a quantidade e o tempo de permanência em cada

programa serão estabelecidos pela equipe pedagógica de cada Centro. Essa indicação basear-se-á em avaliação funcional com fins pedagógicos e de identificação das necessidades educacionais especiais e será realizada por profissionais do Programa Integração Escola-Família e Comunidade, composto pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e pela equipe da Orientação Educacional, com a participação do professor regente responsável pelo estudante. Basear-se-á em análise de resultados evidenciados a partir do registro do Plano Pedagógico Individual desenvolvido com o estudante e dos instrumentos de avaliação pedagógica e funcional utilizados pelos profissionais envolvidos.

Para atingir os objetivos educacionais previstos na legislação vigente, e respeitando-se as condições do atual sistema educacional, os CEEs devem dispor dos seguintes programas de atendimento especializado:

8.2.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE

O Programa de Educação Precoce refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial (BRALIC; HABUBSLER; LIRA, 1979). Destina-se a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses que apresentem atraso no desenvolvimento e que encontrem-se em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação.

A Secretaria de Educação Especial do MEC (2002), na publicação da coleção intitulada “Saberes e Práticas da Inclusão”, ressalta que,

a primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas, para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento um

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE REFERE-SE A UM CONJUNTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS VOLTADAS A PROPORCIONAR À CRIANÇA EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS, A PARTIR DE SEU NASCIMENTO, E QUE PROMOVAM O DESENVOLVIMENTO MÁXIMO DE SEU POTENCIAL

processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação Infantil é mais do que cuidar de crianças. É abrir a elas o caminho da cidadania (MEC, 2004, p.3).

Nesse sentido, o Programa de Educação Precoce possui caráter preventivo, cuja abordagem tem como fundamento o respeito à diversidade, uma vez que adota estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas que respondem às necessidades específicas de cada estudante.

A operacionalização do atendimento se organiza na perspectiva de “formar e educar para a vida” (MEC, 2004). Para tanto, desenvolve trabalho coletivo e direcionado a objetivos pedagógicos que viabilizam a aquisição de competências humanas e sociais e que enfatizam a construção do conhecimento pela criança de forma global e contextualizada.

Considerando o desenvolvimento global das crianças e as atuais políticas públicas de inclusão educacional, esse programa define como objetivo primordial a promoção das potencialidades dos seus estudantes quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais, contribuindo, assim, para sua inclusão educacional e social. Portanto, tem como finalidade oferecer aos estudantes condições para que compreendam o mundo por meio de experiências advindas das múltiplas interações e das relações estabelecidas pela exploração do meio, do uso do brincar e da ludicidade, da relação com o próprio corpo e, ainda, da ação espontânea sobre os diversos estímulos.

Entretanto, para que esse desenvolvimento ocorra, é fundamental a mediação do professor e da família junto à criança. Essa atuação incidirá sobre aspectos relacionados à comunicação, à interação e à participação em diversas atividades, de modo a apoiar e a colaborar para o desenvolvimento da autonomia, da independência e da iniciativa de autogestão dessa criança. Essas ações viabilizarão condições

para que elas próprias constituam-se em agentes de mudança para a formação dos conceitos e na construção de sua autoestima. Para tanto, deve-se considerar a relevância do respeito ao contexto familiar e social no qual a criança encontra-se inserida.

Ainda, no que tange à mediação da família e à importância de sua participação efetiva no atendimento e no envolvimento nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa, há previsão de atendimento aos pais. Esse atendimento visa à orientação sistemática às famílias, ressaltando a valorização do seu papel para a eficácia da continuidade das atividades educativas a serem realizadas em ambiente familiar. Apresenta, também, a finalidade de oferecer suporte aos pais em prol do sucesso do processo de inclusão dos estudantes no sistema educacional, na comunidade e no próprio contexto familiar.

Além da importância da participação da família, os pressupostos do Programa consideram fundamental a articulação de diferentes áreas do conhecimento, especialmente a área de saúde e da assistência social, cujas contribuições ocorrem tanto no momento do encaminhamento das crianças para o programa, quanto na viabilização do acesso a recursos e a atendimentos que complementam o trabalho pedagógico na instituição educacional.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a perspectiva do desenvolvimento global dos estudantes com necessidades especiais na instituição educacional comum, o Programa de Educação Precoce deve ser desenvolvido, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil ou nos Jardins de Infância. Dessa maneira, colabora para a criação de sistemas de ensino capazes de realizar uma educação inclusiva e que responda à diversidade das condições dos estudantes, promovendo e garantindo sua inclusão educacional.

Atualmente, esse atendimento encontra-se presente em algumas das instituições educacionais já mencionadas e, em caráter provisório, nos Centros de Ensino Especial.

8.2.2 PROGRAMA DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Considerando o momento de transição do sistema público de ensino do Distrito Federal para o processo de inclusão educacional, e com base no previsto no artigo 10º da Resolução nº 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação, os Centros de Ensino Especial ofertarão aos estudantes com matrícula exclusiva nesses CEEs, em caráter extraordinário, o atendimento em etapas, conforme o ciclo de seu desenvolvimento biopsicossocioemocional, organizado a partir de abordagens curriculares específicas e diferenciadas, observadas suas características e necessidades.

- Etapa 1 – Estudantes a partir de 4 (quatro) anos até 8 (oito) anos de idade.
- Etapa 2 – Estudantes a partir de 8 (oito) anos até 14 (quatorze) anos de idade.
- Etapa 3 – Estudantes a partir de 14 (quatorze) anos de idade.

O trabalho pedagógico será desenvolvido por meio de um Plano Pedagógico Individual adequado às especificidades do estudante, para potencializar o seu desenvolvimento e favorecer as condições necessárias para sua inclusão na instituição educacional comum. Será desenvolvida uma proposta pedagógica com base em um currículo funcional que estimule o seu potencial para aquisição de habilidades cognitivas, psicomotoras, de linguagem e de atividades de vida autônoma e social, promovendo a sua adaptação social, independência e melhoria da qualidade de vida. O currículo funcional será desenvolvido de maneira contextualizada, tendo por base as habilidades adaptativas, subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em casos singulares, em que o estudante com graves comprometimentos intelectuais, comportamentais ou múltiplos, necessite de uma atenção diferente daquela que a instituição educacional comum pode oferecer no momento, o atendimento no CEE será substitutivo. A fim de assegurar a esse estudante o direito à Educação Básica, será

desenvolvido, extraordinariamente, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento no CEE, com as adequações necessárias a cada estudante, visando à sua inclusão ou à reinserção na instituição educacional comum.

8.2.3 PROGRAMA DE ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR

Esse programa atende a estudantes regularmente matriculados no CEE e desenvolve ações pedagógicas interdisciplinares vinculadas às áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica, como Arte, nas suas diferentes formas de expressão, temas transversais, informática, bem como áreas de conhecimento propostas no currículo funcional.

As atividades pedagógicas devem ser definidas e organizadas a partir das necessidades educacionais dos estudantes e das suas condições biopsicossociais.

A previsão da carga horária para participação dos estudantes nessas atividades será indicada no Plano Pedagógico Individual de acordo com as características funcionais de cada um.

8.2.4 PROGRAMA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

O programa de oficinas pedagógicas é um atendimento especializado voltado aos estudantes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento a partir de 14 (quatorze) anos, matriculados nos Centros de Ensino Especial, classes especiais e classes comuns do ensino regular. Apresenta como objetivo estimular a capacidade produtiva e o desenvolvimento de competências e a aquisição de condutas sociais básicas dos estudantes voltadas para o trabalho autônomo ou protegido. Para tanto, desenvolve competências que favorecem o processo de preparação para a inclusão no mundo do trabalho.

AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DEVEM SER DEFINIDAS E ORGANIZADAS A PARTIR DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES E DAS SUAS CONDIÇÕES BIOPSISSOCIAIS

A INDICAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE DAR-SE-Á EM DE-CORRÊNCIA DE CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS, DE SEUS INTERESSES E DE SUAS HABILIDADES FUNCIONAIS, COMPATÍVEIS COM AS ATIVIDADES OFERTADAS PELO REFERIDO PROGRAMA NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.

A indicação da atividade pedagógica ao estudante dar-se-á em decorrência de características próprias, de seus interesses e de suas habilidades funcionais, compatíveis com as atividades ofertadas pelo referido programa na instituição educacional.

Esse programa representa a viabilização de um espaço educacional voltado a potencializar o aprender humano e a favorecer a emancipação pessoal. Visa ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, trabalhando conteúdos relativos às habilidades práticas, interligado com o currículo da Educação de Jovens e Adultos, com as devidas adaptações. Apresenta os seguintes aspectos básicos a serem trabalhados: habilidades básicas, habilidades de gestão e habilidades específicas (MEC, 2003).

As habilidades básicas referem-se a competências gerais e essenciais para o trabalho, para a construção da cidadania, para a comunicação verbal, para componentes da segurança para o trabalho, para preservação ambiental, dentre outras. As habilidades de gestão dizem respeito às competências e aos conhecimentos relativos às atividades de gerenciamento e de administração, de auto-gestão, de melhoria da qualidade e da produtividade da empresa e do próprio trabalhador. As habilidades específicas são competências e conhecimentos específicos relativos aos processos, aos métodos, às técnicas, às normas, aos tipos de equipamentos e a todos os conteúdos específicos das ocupações profissionais definidas na Proposta Pedagógica dos Centros de Ensino Especial.

O espaço das oficinas representa um ambiente favorável ao desenvolvimento do estudante quanto às noções de autoconceito, de autoestima, de autoconfiança e de possibilidades de construção de soluções. Sua proposta pedagógica é focada no desenvolvimento das competências envolvidas no domínio dos quatros pilares fundadores da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

○ programa de oficinas pedagógicas dos Centros de Ensino Especial estrutura-se em dois módulos: oficinas sócio-profissionalizantes e oficinas de profissionalização. Em cada um dos módulos, a carga horária diária é de 5 horas/aula, sendo duas horas e meia para o desenvolvimento de conteúdos básicos e duas horas e meia de práticas laborais.

○ primeiro módulo, oficinas sócio-profissionalizantes, destina-se a estudantes com deficiência matriculados nos Centros de Ensino Especial e que não apresentem condições para desenvolver o currículo da Educação de Jovens e Adultos.

○ segundo módulo, oficinas de profissionalização, destina-se a estudantes com deficiência matriculados nos Centros de Ensino Especial e que disponham de condições para desenvolver, embora com adequações, o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, nesse módulo será ofertada a EJA concomitantemente com o desenvolvimento das habilidades previstas para a preparação para o trabalho, mediante treinamento das atividades práticas que desenvolvam o seu potencial laborativo. A Educação de Jovens e Adultos será ofertada por meio do Projeto Interventivo de EJA e a avaliação do desempenho do estudante será realizada de forma processual, de acordo com as Diretrizes de Avaliação, respeitando as adequações curriculares previstas para cada estudante. O professor regente receberá apoio do coordenador intermediário de EJA, do Ensino Especial e do professor da sala de recursos para a definição das estratégias pedagógicas para a conclusão do segmento, onde será elaborado um relatório pedagógico individual expressando o desempenho do estudante com base nas adequações curriculares propostas e realizadas.

A fim de ampliar as possibilidades de acesso do estudante ao trabalho, ao emprego, à geração de renda e à sua efetiva inclusão social, os CEEs dispõem de um Serviço para Orientação para o Trabalho – SOT. Seu funcionamento dá-se por meio de um conjunto de ações inter-relacionadas, desenvolvidas por diferentes profissionais,

com foco na perspectiva de vida dos estudantes. Apresenta como finalidade precípua o auxílio no desenvolvimento de competências e de habilidades, a fim de prepará-los para o mundo do trabalho.

O SOT é constituído pelo coordenador do Programa de Oficina Pedagógica, professor regente – EJA 1º segmento, pelo professor que atua na atividade de gestão para o trabalho, e pelos professores das oficinas pedagógicas, conforme diretrizes pedagógicas definidas pelo setor de educação especial no nível central.

São atribuições do Serviço para Orientação para o Trabalho – SOT:

- orientar a oferta de cursos de qualificação para o trabalho;
- captar recursos e parcerias voltados ao desenvolvimento, à ampliação e ao aperfeiçoamento do Programa de Oficinas;
- divulgar os trabalhos desenvolvidos nas Oficinas Pedagógicas, participando de feiras, de eventos, dentre outras atividades;
- promover a sondagem e a avaliação funcional/laboral dos estudantes, com objetivo de encaminhá-los ao mundo do trabalho, de acordo com sua funcionalidade e sua potencialidade;
- preparar o encaminhamento dos estudantes ao mundo do trabalho;
- captar vagas para emprego e para estágio para os estudantes atendidos pelo SOT;
- orientar os estudantes quanto aos procedimentos referentes à empregabilidade;
- acompanhar os estudantes com deficiência durante o processo de inserção ao trabalho com a finalidade de facilitar o processo de admissão ao emprego, de sugerir adaptações referentes à acessibilidade e de oferecer suporte nos três primeiros meses de adaptação;
- realizar mensalmente reuniões com os pais dos estudantes para esclarecer procedimentos relacionados com a profissionalização;

- atuar de forma articulada e integrada com as instituições conveniadas à SEDF para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de encaminhamento e de acompanhamento dos estudantes ao mercado de trabalho, potencializando, por meio de parcerias, os recursos humanos disponibilizados na rede pública de ensino.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL É SISTEMATIZADO EM FASES E CICLOS QUE CORRESPONDEM AO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR DOS ESTUDANTES

8.2.5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL

Atendimento educacional especializado que objetiva o desenvolvimento integral dos estudantes, a fim de dar suporte à aquisição de um repertório de competências e de habilidades psicomotoras básicas. Baseiam-se em atividades com o corpo, cujo movimento e ludicidade são compreendidos como aspectos indissociáveis da aprendizagem.

O Programa de Educação Física Especial é sistematizado em fases e ciclos que correspondem ao desenvolvimento neuropsicomotor dos estudantes.

Para a correta adequação às fases e ciclos, a fim de atender às necessidades educacionais dos estudantes, faz-se necessária a realização de avaliação física de cunho pedagógico por parte dos professores de educação física.

8.2.6 PROGRAMA DE APOIO E INTEGRAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E COMUNIDADE

Esse programa tem como função desenvolver ações de articulação entre as instituições educacionais, as famílias e outros serviços públicos e privados que atuam na área de assistência social, da saúde, do lazer/esporte e da cultura no apoio ao processo de inclusão dos estudantes. Será desenvolvido pelos profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e da Orientação Educacional que atuam no Centro de Ensino Especial.

8.2.6.1 SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM - EEAA

As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem dos Centros de Ensino Especial, além das atribuições previstas nas orientações pedagógicas para sua atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, realizarão avaliação e orientação pedagógica do potencial funcional do estudante e a identificação das necessidades educacionais especiais, com a finalidade de propor, respectivamente, o desenvolvimento de estratégias de apoio e de intervenção pedagógica. Esse procedimento tem como objetivo o favorecimento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes atendidos nos diferentes serviços de Educação Especial ofertados pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

Esse serviço destina-se a estudantes matriculados nos Centros de Ensino Especial e que se encontram em condições de preparação para inclusão em classe comum e, também, para aqueles com indicação para atendimento em outras instituições, tais quais: instituições conveniadas, setores vinculados à área de saúde, de assistência social, dentre outras.

Em casos extraordinários, os estudantes de classes comuns, quando esgotadas as possibilidades de seu atendimento no ensino regular e quando requeiram uma avaliação funcional para a identificação de possíveis necessidades educacionais especiais, serão encaminhados pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da instituição educacional de origem para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do CEE, com vistas à orientação e à adequação dos serviços de educação especial.

Esse procedimento ampara-se no disciplinado pela Resolução nº 02 de 2001 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 6º:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve reali-

zar, com assessoramento técnico, avaliação do estudante no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Quanto às atribuições dos profissionais desse serviço no CEE, além do previsto na Orientação Pedagógica da EEAA, destacam-se:

- realizar a avaliação funcional e a orientação pedagógica para apoiar a elaboração da proposta de atendimento educacional especializado personalizado para atender às necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento;
- realizar orientação e apoio à instituição educacional e às famílias quanto às necessidades educacionais e ao potencial funcional dos estudantes, assim como as formas de atendimento educacional;
- articular junto às Equipes de Apoio à Aprendizagem, ao Orientador Educacional das demais instituições educacionais da SEDF e aos professores de salas de recursos o encaminhamento do estudante para o atendimento educacional adequado às suas necessidades;
- articular, em parceria com as instituições públicas e privadas, a inclusão de estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento em programas e serviços de assistência social, de saúde, de esporte, de lazer e de cultura;

- coordenar, nos Centros de Educação Especial, a interface com os órgãos de saúde pública ou privada para a realização de diagnóstico clínico, habilitação e reabilitação das deficiências;
- articular junto ao coordenador de Educação Especial, no nível intermediário, ações de orientação e de apoio aos professores de Classes Especiais para elaboração do Plano Pedagógico individual, bem como o processo de avaliação e de adequação do atendimento educacional;
- articular, junto aos serviços de saúde, as demandas para diagnóstico clínico, quando necessário.

8.2.6.2. SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O Serviço de Orientação Educacional, no Centro de Ensino Especial, além das atribuições previstas nas orientações pedagógicas próprias, terá como foco de ação o trabalho com as famílias dos estudantes matriculados nos diferentes programas ofertados pelo CEE. Sua atuação junto às famílias será sistematizada em três momentos.

O primeiro momento será de acolhimento aos pais/responsáveis dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Esse trabalho será direcionado à orientação e ao esclarecimento sobre as necessidades educacionais do estudante e as possibilidades de intervenção educacional no contexto escolar e familiar.

No segundo momento, serão desenvolvidas ações que estimulem a participação da família e sua colaboração no processo educacional. A família será estimulada a participar e a colaborar com o professor, informando os aspectos funcionais dos estudantes, seus interesses, suas necessidades e suas formas de comunicação, dentre outras informações. Isso para apoiar o professor na elaboração do Plano de Atendimento Pedagógico Individual que, também, poderá ser desenvolvido no ambiente familiar, considerando a visão sistêmica e a abordagem ecológica proposta no currículo funcional adotado por esta Secretaria em seus Centros de Ensino Especial.

A família também será estimulada a participar de forma efetiva, dando continuidade às atividades propostas para o contexto familiar e social no Plano Pedagógico Individual.

Por fim, em um terceiro momento, o orientador educacional deverá atuar junto às famílias a fim de orientá-las quanto à terminalidade escolar e à preparação do estudante para que ele tenha uma vida autônoma e social.

O orientador educacional do CEE atuará em articulação com os demais orientadores educacionais das instituições educacionais que receberão os estudantes do CEE no processo de inclusão educacional em classes comuns ou, quando necessário, em classes especiais.

8.2.7 PROGRAMA DE ATENDIMENTO COMPLEMENTAR E APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Esse serviço será desenvolvido em duas vertentes: apoio à instituição educacional/professor e apoio aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, incluídos em classes comuns do ensino regular e em classes especiais.

Esse programa atuará de forma articulada com o Programa de Integração Escola – Família e Comunidade do CEE e com o coordenador de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino. Essa articulação tem como fundamento a potencialização das ações em prol da construção de estratégias pedagógicas inclusivas que apoiem o processo educacional de estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento.

8.2.7.1 APOIO ÀS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Como forma de apoiar as demais instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal no processo de inclusão educacional, o Centro de Educação Especial coordenará, em conjunto com a unidade de gestão central de Educação Especial e a Escola para

o Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, a realização da formação continuada dos professores da instituição educacional comum, de trocas de experiências entre professores da instituição educacional comum e da especial a fim de atender às demandas locais das Diretorias Regionais de Ensino.

A partir de sua responsabilidade de apoio à inclusão e como espaço de referência em educação especial, desenvolverá e coordenará programas de estudos em comunicação assistiva e avaliação/currículo funcional para orientações quanto à utilização de currículo funcional por estudantes que não apresentem condições de desenvolvimento de currículo adaptado.

Essa ação objetiva:

- desenvolver estratégias de sensibilização em prol de mudanças atitudinais da comunidade escolar quanto à inclusão dos estudantes especiais nas instituições educacionais comuns;
- orientar as instituições educacionais quanto às adaptações físicas e curriculares para os estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento;
- oferecer subsídios para as instituições educacionais comuns na construção da proposta pedagógica que atenda às especificidades dos estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento;
- promover a capacitação de profissionais das instituições educacionais comuns para atender os estudantes em condições de inclusão educacional;
- coordenar grupos de estudo e troca de experiência entre professores da instituição educacional comum e da instituição educacional especial;
- coordenar estudos e elaboração de material didático adaptado de comunicação assistiva para os estudantes;
- possibilitar a utilização de metodologias inovadoras de desenvolvimento de projetos educativos para favorecer a

comunicação dos estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento e seu acesso ao currículo da Educação Básica;

- desenvolver proposta de acompanhamento e de avaliação escolar dos estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento com uso de comunicação assistiva.

8.2.7.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMPLEMENTAR

O Atendimento Educacional Especializado Complementar ofertado no Centro de Ensino Especial, instituição de referência em Educação Especial, privilegiado por saberes e por práticas na educação de estudantes com deficiência e com transtorno global do desenvolvimento, deverá oferecer o apoio educacional especializado aos estudantes incluídos em instituições educacionais comuns.

Terão prioridade, nos atendimentos complementares, os estudantes dos Centros de Ensino Especial indicados para inclusão em instituições educacionais comuns, em decorrência das suas necessidades e do vínculo ainda estabelecido. Seu atendimento nos CEE será em horário contrário ao de sua matrícula em classe comum.

Os estudantes, conforme suas necessidades e funcionalidades, serão atendidos nas seguintes atividades:

- Educação Física Adaptada;
- atendimento em Salas de Ambiente Temático – Atividades Interdisciplinares;
- atendimento no Programa de Oficinas Pedagógicas Profissionalizantes e no Serviço de Orientação para o Trabalho - SOT; e
- encaminhamentos para outros serviços complementares em instituições parceiras.

A SELEÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO CEE OBEDECE À NATUREZA DE SUA FORMAÇÃO, À CAPACITAÇÃO PARA ATUAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ÀS PECULIARIDADES DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS

8.3 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO QUE ATUAM NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

A seleção de professores para atuar no CEE obedece à natureza de sua formação, à capacitação para atuar com estudantes com deficiência e às peculiaridades dos programas educacionais desenvolvidos.

A habilitação do profissional deve corresponder ao perfil das atividades a serem exercidas no Centro e algumas recomendações devem ser observadas na seleção de professores para o CEE, de modo a viabilizar os resultados desejados e de favorecer ao sucesso escolar do estudante. Nesse sentido, recomenda-se: exercício mínimo de 02 (dois) anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino do Distrito Federal; curso na área específica de educação especial em que irá atuar (habilitação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento, dentre outros); treinamento em serviço ou estágio, desde que comprovados, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e declaração de aptidão do setor em nível central responsável pela Educação Especial baseada em entrevista.

9. CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS – CEEDV

O atendimento especializado ao estudante cego e de baixa visão ocorre no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, da seguinte maneira:

- para estudantes na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, por meio do Programa de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos - Precoce;
- para estudantes da Educação Infantil – primeiro e segundo períodos;

- para jovens e adultos em processo de reabilitação, desenvolvendo currículo específico e oferecendo serviços de educação profissional e
- para pessoas cegas ou com baixa visão, provenientes da comunidade, em atendimento curricular específico.

A complementação curricular específica compreende os programas necessários à educação e à reabilitação do estudante cego, surdocego ou de baixa visão da seguinte forma:

- para o estudante cego e surdocego: atividades da vida diária – AVD; sorobã; escrita cursiva; orientação e mobilidade – OM; digitação; e notações especiais em braile.
- para o estudante com baixa visão: estimulação visual; orientação e mobilidade – OM; e atividades da vida diária – AVD.

São, ainda, oferecidos os seguintes atendimentos: psicológico; fonoaudiológico; avaliação psicopedagógica, realizada pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (no caso do estudante surdocego, a avaliação deve ser feita com acompanhamento do Núcleo da Surdocegueira); apoio à profissionalização, consistindo em encaminhamento para qualificação profissional e para o mundo do trabalho, por meio do Setor de Orientação ao Trabalho; e oficinas de bijuteria e de argila.

O CEEDV dispõe de biblioteca especializada, com acervo em braile e livros gravados (fitas cassetes).

O atendimento ao estudante do CEEDV inclui, ainda, atividades de Educação Física, Educação Artística e Educação Musical.

No caso do estudante surdocego, a complementação curricular específica deve ser feita no CEEDV com acompanhamento do profissional - guia-intérprete.

O CAP É RESPONSÁVEL POR
 PRODUIR MATERIAL IMPRESSO
 EM BRAILE, PELA AMPLIAÇÃO DE
 TEXTOS, PELA ADAPTAÇÃO DE
 MATERIAIS, PELA QUALIFICAÇÃO
 DE RECURSOS HUMANOS E POR
 OUTROS RECURSOS NECESSÁRIOS AO
 PROCESSO DE ENSINO E DE
 APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM
 DEFICIÊNCIA VISUAL.

I O. CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – CAP

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP oferece serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, de modo a proporcionar ao estudante cego e de baixa visão condições apropriadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Sua função não se restringe à área educativa, mas, também, à sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades do usuário e o seu preparo para o exercício da cidadania.

O CAP é responsável por produzir material impresso em braile, pela ampliação de textos, pela adaptação de materiais, pela qualificação de recursos humanos e por outros recursos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem do estudante com deficiência visual.

No Distrito Federal, o CAP funciona no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, tendo como objetivos:

- promover a institucionalização, em nível de Governo, do atendimento ao estudante cego e ao de baixa visão no que se refere aos recursos específicos necessários à sua educação;
- garantir aos estudantes cegos e aos de baixa visão acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional, priorizando o Ensino Fundamental;
- atender com presteza e de forma imediata às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares; e
- promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade envolvidos na educação do deficiente visual, visando à melhoria e à ampliação dos serviços e dos programas de atendimentos especializados.

10.1 PÚBLICO ALVO DO CAP

- Estudante cego, surdocego ou de baixa visão matriculado na Educação Básica e na Educação Superior.
- Pessoas cegas, surdocegas ou de baixa visão da comunidade.
- Professor especializado e regente de classe comum.
- Estagiários de cursos de magistério, de pedagogia, de psicologia, dentre outros.

10.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CAP

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual segue as orientações do MEC/SEESP e sua estrutura organizacional segue os seguintes padrões:

10.2.1 NÚCLEO DE PRODUÇÃO BRAILLE

Setor composto por um conjunto de equipamentos e de tecnologias que tem por objetivo a geração de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em braille, ampliados e sonoros. Esse material é distribuído aos estudantes matriculados no ensino regular, prioritariamente no Ensino Fundamental; bem como às bibliotecas e às instituições educacionais especializadas.

É de responsabilidade desse Núcleo, também, as adaptações de materiais com a finalidade de complementação didático-curricular do ensino regular, tais como: mapas, gráficos, tabelas, dentre outros.

10.2.2 NÚCLEO DE APOIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Setor composto por acervo de materiais e de equipamentos específicos e necessários ao processo de ensino e de aprendizagem e que tem a função de apoiar estudantes, professores e comunidade.

É responsável também por promover cursos de formação continuada para professores e cursos específicos da área da educação para pais e comunidade.

1 O.2.3 NÚCLEO DE TECNOLOGIAS

Setor composto por um conjunto de equipamentos e de materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e da utilização da tecnologia moderna para produção de textos, para estudos, para pesquisas, entre outros.

1 O.2.4 NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA

Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência. Deverá conter acervos bibliográficos, jogos de lazer e espaços para expressão artística-cultural, bem como desenvolver cursos e workshops.

Em relação à articulação sistêmica e à integração escolar e comunitária, o CAP-DF deverá desenvolver estratégias de articulação com os diversos sistemas de ensino, de modo a atender às demandas dos estudantes cegos ou de baixa visão. Deverá também:

- atender às famílias dos estudantes com deficiência visual nos aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sócio-comunitária e ao ajustamento familiar;
- ofertar estágios para profissionais e estudantes de instituições especializadas e afins;
- apoiar as ações de conscientização e de sensibilização comunitárias realizadas por entidades ou por órgãos governamentais e não-governamentais, e desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa cega ou de visão subnormal; e
- visitar e participar de ações comunitárias.

11. CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDO – CAS

O CAS destina-se à capacitação de professores e de técnicos para atendimento às pessoas com surdez, integradas ou não no ensino regular, e que necessitam da utilização de outros recursos, não comuns aos demais estudantes, para o seu desenvolvimento educacional e sociocultural. Funciona como centro de capacitação de profissionais da educação e grupo de pesquisas em metodologias e atendimento às pessoas com surdez.

Foi criado com o objetivo de dar suporte ao atendimento educacional inclusivo existente, uma vez que esse se encontra distante de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo no sistema regular de ensino. Sua atuação se dá, mais diretamente, na utilização da Língua Portuguesa escrita e da Língua Brasileira de Sinais – Libras, na interpretação e na aplicação de recursos específicos, necessários ao acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, ao progresso e ao sucesso da educação acadêmica. É também um centro para discussão e para troca de experiências para a criação de metodologias adequadas à educação de surdos.

São objetivos do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, segundo o projeto do MEC:

- promover cursos de formação continuada de Libras e de comunicação alternativa;
- promover cursos de Língua Portuguesa;
- promover cursos na área da surdocegueira: guia-intérprete, comunicação alternativa, dentre outros;
- promover a capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez;

- garantir aos estudantes que apresentam quadros de surdez/surdocegueira acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional, tais como: vídeos didáticos em Língua Brasileira de Sinais e legendados, dicionários de Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados, dentre outros;
- atender, com presteza e de forma imediata, às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e das comunitárias, inclusive referentes às solicitações dos serviços de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos, de professores surdos e de intérpretes;
- promover discussões entre os profissionais que atuam nas diversas regionais sobre as práticas adotadas;
- registrar as experiências positivas na educação dos surdos compilando e construindo uma metodologia apropriada à realidade, com base nas pesquisas da área.

1.1.1 PÚBLICO ALVO DO CAS

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com surdez atende a:

- professores regentes de classes comuns, de classes especiais e de instituições educacionais especiais que atuam com surdos;
- professores de salas de recursos que atendam surdos/surdocegos;
- professores intérpretes;
- instrutores e professores surdos;
- estagiários de cursos de Educação Superior;
- pessoas surdas provenientes da comunidade;
- profissionais da área de saúde, de assistência social, dentre outros;
- estudantes surdos/surdocegos matriculados nas instituições educacionais públicas;

- pessoas surdas/surdocegas da comunidade;
- voluntários; e
- intérpretes.

1.1.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CAS

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS compõe-se dos seguintes núcleos:

1.1.2.1 NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Esse Núcleo tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada a professores e a professores intérpretes que atuam ou vão atuar com estudantes que apresentam surdez. É, também, espaço reservado para a capacitação de intérpretes e de instrutores surdos.

Ele funciona por meio de interface entre as Secretarias de Estado de Educação, o Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos – INES/RJ, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS e as Instituições de Educação Superior, no sentido de garantir a participação de seus professores como formadores de professores nos cursos de formação continuada voltados a professores, professores que atuam como intérpretes educacionais e professores surdos responsáveis pelo ensino de Libras.

1.1.2.2 NÚCLEO DE APOIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Esse Núcleo compreende um espaço que tem a função de apoiar estudantes surdos/DA, professores e pessoas surdas da comunidade, por meio de um acervo de materiais e de equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem.

A SEDF FIRMOU TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA COM A SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO E À MANUTENÇÃO DAS CLASSES HOSPITALARES NOS HOSPITAIS DA REDE PÚBLICA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL.

11.2.3 NÚCLEO DE TECNOLOGIAS E DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Esse Núcleo tem por objetivo dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos em Língua Brasileira de Sinais e adaptação de vídeos de complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as instituições educacionais públicas do Ensino Fundamental, por meio da inserção de “janelas” para a interpretação em Libras, ou de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos.

O Núcleo de Tecnologias deve ter equipamentos informatizados de comunicação que permitam as adaptações necessárias ao material didático, bem como daqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas com surdez, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer.

11.2.4 NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA

Espaço interativo planejado para favorecer à convivência, à troca de experiências, a pesquisas e ao desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, integrando pessoas surdas e ouvintes.

As ações consistem em:

- atender as famílias dos estudantes com surdez nos aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sócio-comunitária e ao ajustamento familiar;
- ofertar estágios para profissionais e para estudantes;
- apoiar as ações de conscientização e de sensibilização comunitárias, realizadas por entidades ou por órgãos governamentais e não governamentais, e desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa surda e parcialmente surda;
- ficar à disposição dos sistemas de ensino para visitas e para participação em ações comunitárias; e
- realizar orientação profissional.

12. CLASSES DE HOSPITALARES

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem como classe hospitalar (CNE/CEB, 2001, p. 51):

Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Para atender a essas Diretrizes, a SEDF firmou Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Saúde com vistas à implantação e à manutenção das classes hospitalares nos hospitais da rede pública de saúde do Distrito Federal. A iniciativa permite que professores da rede sejam cedidos a essas Unidades, com a missão de prestar atendimento pedagógico diferenciado às crianças e aos adolescentes que, por algum motivo, ficam impossibilitados de frequentar a instituição educacional.

Os professores das Classes Hospitalares são vinculados à Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado de Educação, sendo lotados em hospitais da rede pública de saúde. O acompanhamento pedagógico dos trabalhos é realizado pela unidade de gestão central de Educação Especial.

No desenvolvimento do programa, os professores atuam como elo entre a instituição educacional e o estudante, e mantém contato com a instituição educacional na qual este está matriculado. As atividades são realizadas geralmente em grupo em uma sala disponibilizada para este fim ou no leito, no caso do paciente que não pode se locomover. Sua atuação contribui para o retorno e reintegração do estudante à instituição educacional, pois o trabalho é eminentemente pedagógico, vinculado ao currículo básico da educação do Distrito

Federal. Em caso de crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema local, a atuação do professor da Classe Hospitalar favorece seu acesso à instituição educacional regular, por meio de orientações e de encaminhamentos para matrícula.

A participação da Secretaria de Estado de Saúde no atendimento educacional hospitalar consiste na disponibilização de espaço físico para a instalação da sala, bem como do material necessário para o desenvolvimento do trabalho, em parceria com a SEDF.

São atribuições do professor desse programa:

- apoiar a realização de tarefas escolares;
- realizar atividades lúdicas e educativas que contribuam para a aprendizagem e a promoção da auto-estima e o desenvolvimento e bem-estar da pessoa atendida;
- criar oportunidades diferenciadas de aprendizagem de acordo com o nível dos estudantes;
- desenvolver atividades diversificadas em todas as áreas;
- estabelecer contato e articulação com a instituição educacional de origem do estudante para adequação da proposta pedagógica a ser desenvolvida na classe hospitalar, encaminhando relatório após a alta hospitalar, dentre outros.

Atualmente o Programa de Classes Hospitalares está presente em 06 (seis) hospitais da rede pública de saúde do Distrito Federal.

I 3. ATENDIMENTO DOMICILIAR

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) preconizam a existência de atividades em ambiente domiciliar para viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Essa forma de atendimento pode ser oferecida aos estudantes cujas necessidades educacionais especiais lhes impossibilitem o efetivo desenvolvimento curricular em sala de aula, tendo em vista comprometimentos orgânicos, comportamentais, transtornos mentais, dentre outros, e que possam requerer afastamento do contexto escolar, mediante avaliação de equipe técnica.

Essa alternativa de atendimento deve ser acompanhada de avaliação processual e contínua, de modo a restabelecer ou iniciar a prática pedagógica no ambiente da instituição educacional o mais brevemente possível.

O atendimento domiciliar é utilizado, também, para beneficiar os estudantes que passam a apresentar dificuldades comportamentais e/ou orgânicas persistentes e de elevada gravidade, que inviabilizam seu atendimento em contexto escolar.

É, portanto, um serviço que se constitui por meio de estratégia de adequação curricular de flexibilização de temporalidade, de objetivos, de procedimentos pedagógicos e de espacialidade, com a finalidade de compatibilizar as necessidades do estudante às condições sistêmicas.

Em se tratando de estudante atendido em classe comum ou classe especial, o atendimento domiciliar deve ser realizado por professor regente do ensino regular ou de classe especial, nos horários destinados ao atendimento pedagógico. O professor da sala de recursos poderá participar desse atendimento quando o estudante da classe comum evidenciar dificuldades e/ou limitações físicas, motoras, visuais e auditivas, de caráter permanente ou temporário, e necessitar de adequações curriculares de comunicação e tecnologia assistiva.

As estratégias pedagógicas de atendimento educacional para apoiar o estudante nas suas necessidades educacionais serão definidas conjuntamente pelos profissionais de educação envolvidos com a participação da família.

Nos termos das Diretrizes (2001):

Os objetivos [...] do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de estudantes matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p. 52) .

Em se tratando de estudantes de instituições educacionais especializadas, a designação do professor para o ambiente domiciliar é realizada pela direção do Centro de Ensino Especial local. Em casos específicos e que demandem um maior número de atendimentos poderá ser viabilizado um professor exclusivo para esse atendimento, desde que tal medida seja respaldada pela unidade de gestão central de Educação Especial.

○ acompanhamento das atividades de Atendimento Domiciliar deverá ser feito pela direção da instituição educacional em que o estudante está regularmente matriculado.

○ atendimento domiciliar deixa de ser necessário no momento em que o estudante encontrar-se em condições de retornar à instituição educacional comum ou especial. Essa definição fica a cargo da equipe pedagógica da instituição educacional ou equipe médica, concretizando-se mediante estudo de caso, com a participação da unidade de gestão central de Educação Especial.

I 4. PARCERIAS E CONVÊNIOS

Com o objetivo de complementar os serviços de educação especial ofertados, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mantém convênios com outras instituições, organizações não-governamentais e instituições parceiras, a fim de proporcionar o desenvolvimento global dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

I 4.1 PARCERIAS

São parceiros desta Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

- Centro de Iniciação Desportiva – CID Paraolímpico

A Educação Física Especial e o Desporto Adaptado são veículos potenciais que oportunizam às pessoas com deficiência maior participação na sociedade. O atendimento complementar especializado de Educação Física e Desporto estimulam e favorecem a participação integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais aos programas educacionais e desportivos.

O coordenador central do programa desenvolve, dentre outras funções, a de orientar, apoiar, acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelos profissionais do programa lotados nas Diretorias Regionais de Ensino.

As atividades com os estudantes podem ser realizadas em instituições educacionais comuns ou especiais da rede pública de ensino e em espaços públicos e privados disponíveis na respectiva Região Administrativa.

O CID Paraolímpico destina-se ao atendimento dos estudantes com deficiências física, intelectual/mental, auditiva e visual da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal, de instituições conveniadas e da comunidade.

O atendimento oferecido pelo programa, por meio da Educação Física Especial e Desporto Adaptado é classificado como atividade complementar especializada, não podendo substituir a Educação Física curricular.

Os atendimentos são oferecidos na modalidade individual ou coletiva, conforme o interesse e as possibilidades de cada estudante.

1 4.2 CONVÊNIOS

Atualmente, são instituições conveniadas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

- Centro de Orientação Médico Psicopedagógica – COMPP

Atendimento de crianças e de adolescentes estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal e estudantes com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes (com transtornos mentais, transtornos de conduta, transtornos do déficit de atenção com hiperatividade), por meio de atendimento clínico, terapêutico e psicopedagógico, com vistas à promoção da saúde mental.

- Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE

Atendimento, preferencialmente em horário integral, a estudantes deficientes com idade cronológica acima de 16 anos em seus Núcleos Cooperativos de Educação Profissional e em seus programas de inserção no mundo do trabalho.

- Sociedade Pestalozzi de Brasília

Atendimento em profissionalização a estudantes maiores de 14 anos com necessidades educacionais especiais, deficientes mentais e deficientes múltiplos, com graves comprometimentos.

- Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais – AMPARE

Assistência pedagógica e reabilitacional especializada a estudantes com deficiência múltipla.

- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes de Taguatinga e Ceilândia – APAED

Atendimento exclusivo e/ou complementar a estudantes com deficiência física grave, associada a outras deficiências, e com deficiência intelectual/mental.

- Centro Educacional da Audição e da Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL

Atendimento a estudantes com deficiência da audição matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, e que residam no Distrito Federal.

- Associação dos Amigos do Deficiente Auditivo – APADA

Atendimento gratuito a estudantes do Ensino Especial com idade cronológica a partir de 16 anos em Núcleos de Educação Profissional e Trabalho Cooperativo em espaços mantidos pela associação, por meio de Programa de Inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais – ProINE.

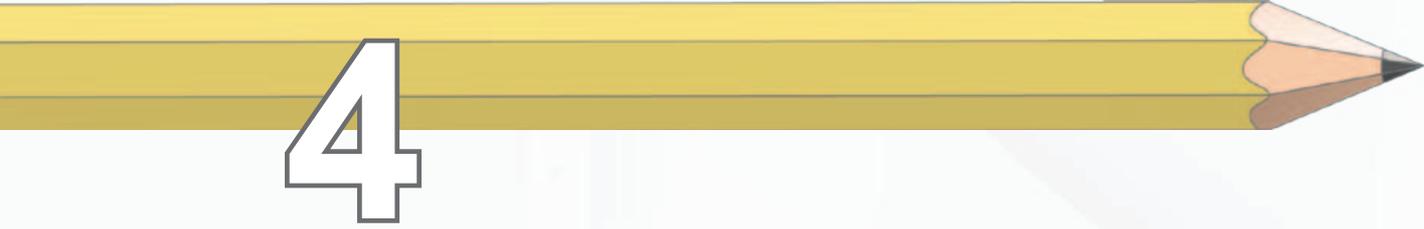
- União Pioneira de Integração Social – UPIS

Atendimento a 80 (oitenta) estudantes do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, visando o seu enriquecimento curricular.

- Instituto Cultural e Profissionalizante de Pessoas Portadoras de Deficiência do Distrito Federal – ICEP

Educação Profissional para estudantes com deficiência matriculados na rede pública de ensino a partir de 16 anos.





4

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive school.** London: Falmer Press, 1999.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2. ed., São Paulo : EPU, 2001.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR. 4. ed., 2002.

_____. **Retardo mental: definição classificação e sistemas de apoio.** 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - Texto revisado (DSM-IV-TR)** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRALIC, S., HABUBSLER, I., LIRA, I. **Estimulacion Temprana.** Santiago do Chile, Alfa - Beta, 1979.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Deficiência auditiva.** Brasília: MEC/SEESP, 1997

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas.** Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. **Legislação Específica / Documentos Internacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Visual,** Brasília: MEC/SEESP, v. 2, 2001.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial.** 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CARVALHO, R. E. **Integração, inclusão e modalidades da educação especial – mitos e fatos.** Brasília. *Integração.* Ano 7, n. 18, 1997, p. 19-25.

COLE M; COLE, S. **Aquisição da linguagem.** In COLE M.; COLE. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Plano orientador das ações de educação especial nas escolas públicas do Distrito Federal.** Brasília: GDF/SEDF/SUBEP/DEE, 2006.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado. Aspectos legais e orientações pedagógicas.** Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia**, 5, 37-50, 1999.

_____. Criatividade: Novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, 17(1), 55-61, 2001.

KARNOPP, L.B.; QUADROS, R. M. Educação Infantil para surdos. In: ROMAN, E. D; STEYER, V. E. (Org.) **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: Ulbra, 2001, p. 214-230.

MITTLER, P. **Educação inclusiva – contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, M. M. B. da J.; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (org). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde da CID-10.** São Paulo: Edusp, 1995.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.B. (eds.). **Conceptions of giftedness.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

_____. What makes giftedness? **Reexamining a definition.** Phi Delta Kappan, 60, 180-184, 1978.

_____. **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model.** 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

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.

VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. C. **Educação profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE. Programa Hilton Perkins – CD – ROM

A Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) é um organismo internacional, de caráter intergovernamental, sem fins econômicos, que reúne os países Latino-Americanos integrantes do Sistema Econômico Latino-Americano (SELA). Sua missão é fortalecer a cooperação regional, consolidar mecanismos de colaboração e intercâmbio entre os países por meio do emprego das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), e impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico na América Latina. A RITLA defende que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o conhecimento e a inovação possuem valor estratégico essencial para o desenvolvimento humano e social. O presente documento foi produzido como resultado da parceria firmada, por meio de convênio, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a RITLA.



Secretaria
de Estado de Educação



GDF
Governo do Distrito Federal