



PONDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DO CURRÍCULO FUNCIONAL

Resumo

Com as necessidades contemporâneas na Educação Especial, em que os sujeitos com deficiência intelectual não são favorecidos pelo Currículo formal, se realizam ponderações epistemológicas acerca do Currículo Funcional. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre o Currículo Funcional na Educação Especial a partir de uma ótica inclusiva. Abordam-se as principais indagações sobre a aplicabilidade, o significado e a funcionalidade do currículo na educação especial para o sujeito com deficiência intelectual, fundamentadas nas pesquisas de diversos autores como: Rita Figueiredo, Maryse Suplino e Lev Vygotsky. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e de caráter qualitativo pela importância como passo inicial na construção de um processo de investigação. Apresenta-se um panorama da Educação Especial em um contexto geral e são abordados alguns aspectos da realidade brasileira, fundamentados em conceitos teóricos de autores renomados da área. Portanto, a efetivação do Currículo Funcional para o sujeito com deficiência intelectual (SDI) com o propósito de desenvolver as habilidades e as competências para uma vida autônoma e prática na sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Currículo Funcional. Educação Especial. Sujeitos com Deficiência Intelectual.

PONDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DEL CURRÍCULO FUNCIONAL

Resumen

Con las necesidades contemporâneas en Educación Especial, en las que las asignaturas con discapacidad intelectual no son favorecidas por el currículo formal, se hacen consideraciones epistemológicas sobre el Currículo Funcional. Así, el presente trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el Currículo Funcional en Educación Especial desde una perspectiva inclusiva. Se abordan las principales cuestiones sobre la aplicabilidad, significado y funcionalidad del currículo en educación especial para la asignatura con discapacidad intelectual, a partir de la investigación de varios autores como: Rita Figueiredo, Maryse Suplino y Lev Vygotsky. Es una investigación bibliográfica y cualitativa por su importancia como paso inicial en la construcción de un proceso de investigación. Se presenta un panorama de la Educación Especial en un contexto general y se abordan algunos aspectos de la realidad brasileña, a partir de conceptos teóricos de reconocidos autores en la materia. Por ello, la implementación del Currículo Funcional para la asignatura con discapacidad intelectual (IDE) con el propósito de desarrollar las habilidades y competencias para una vida autónoma y práctica en sociedad.

Palabras-clave: Currículum. Plan de estudios funcional. Educación especial. Sujetos con Discapacidad Intelectual.



EPISTEMOLOGICAL WEIGHTS ABOUT THE FUNCTIONAL CURRICULUM

Abstract

With contemporary needs in Special Education, in which subjects with intellectual disabilities are not favored by the formal curriculum, epistemological considerations are made about the Functional Curriculum. Thus, the present work aims to analyze and reflect on the Functional Curriculum in Special Education from an inclusive perspective. The main questions about the applicability, meaning and functionality of the curriculum in special education for the subject with intellectual disabilities are approached, based on the research of several authors such as: Rita Figueiredo, Maryse Suplino and Lev Vygotsky. It is a bibliographic and qualitative research due to its importance as an initial step in the construction of an investigation process. An overview of Special Education is presented in a general context and some aspects of the Brazilian reality are approached, based on theoretical concepts by renowned authors in the field. Therefore, the implementation of the Functional Curriculum for the subject with intellectual disability (SDI) with the purpose of developing the skills and competences for an autonomous and practical life in society.

Keywords: Curriculum. Functional Curriculum. Special education. Subjects with Intellectual Disabilities.

INTRODUÇÃO

*A inclusão implica no reconhecimento das
Diferenças dos sujeitos e na concepção
De que a aprendizagem é construída
Em cooperação a partir da atividade do
Sujeito (...) tornando um sujeito autônomo.
Rita Figueiredo (2010).*

O contexto atual indica-o desafio da construção de um sistema de ensino inclusivo, que, muitas vezes, reduz a inclusão apenas como inserção da pessoa com deficiência intelectual em espaços educativos. Compreendendo que a inclusão implica em dar respostas assertivas e personalizadas para potencializar a aquisição de competências para uma vivência mais autônoma.

Para isso, é imprescindível proporcionar condições para esse desenvolvimento, Gardner (1998 *apud* SÃO PAULO, 2013, p. 20), que pessoas tem “perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros que as escolas devem, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um receba a educação que favoreça o potencial”.

Nessa perspectiva, o estudo está voltado à discussão sobre currículo oferecido ao sujeito com deficiência intelectual (SDI), apontando para a questão principal: Por que o Currículo Funcional para SDI seria a resposta educativa, mas assertiva?

A partir de uma ótica inclusiva, o Currículo Funcional para SDI torna-se cada vez mais significativo, pois contribui para o processo de desenvolvimento das habilidades e das competências da vida prática autônoma, ao privilegiar a superação dos limites intelectuais, motores e sensoriais, condição que a caracteriza como educação inclusiva, conforme enfatiza Figueiredo (2010).



Por isso, se defende o currículo funcional para facilitar o desenvolvimento das habilidades essenciais do SDI, relevantes à vida diária. Nas palavras de Suplino (2005, p. 33), com o objetivo de “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente”.

Vygotsky (1993) acredita que todo desenvolvimento se dá no âmbito da cultura, o que coloca a participação da pessoa na sociedade como condição para formação humana, portanto para compensar a deficiência é preciso apostar nas aquisições e aprendizagens intrínsecas nas relações entre a pessoa e o entorno. Assim, a realidade histórica e social de cada pessoa deve ser observada tanto num plano didático quanto nas relações sociais.

O autor traz o conceito de compensação para abordar o desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva socio-histórico-cultural e a partir de um conceito qualitativo, defende a compreensão da pessoa com deficiência, como não menos evoluída que as demais, mas com um desenvolvimento que é de outro modo a qual permite romper o paradigma que a sociedade tem a respeito de deficiência, caracterizando-a como **defeito**.

O presente texto tem por objetivo analisar e refletir as questões sobre o Currículo Funcional para a pessoa com deficiência intelectual como oportunidade de desenvolvimento de habilidades, competências e participação social.

BREVE MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*As ciências modernas são tesouros culturais
que estão entre as mais marcantes conquistas humanas.*

*Como outros, merecem uma relação de
respeito e escrupulo.*

Noam Chomsky

A história da educação especial confirma que os conceitos e as práticas respectivas ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual no âmbito educacional têm evoluído no transcorrer dos tempos. No entanto, estão ao mesmo tempo atreladas às políticas extremas de exclusão da coletividade de muitos ambientes.

Segundo Carmo (1991), o período do Renascimento foi marcado por grandes personagens no âmbito da cultura, ciência, arte e música que eram deficientes como: Luís de Camões que infelizmente em uma luta veio perder um olho; o grande filósofo e matemático Galileu Galilei que ao final de vida ficou cego. Ludwig Von Beethoven que ficou surdo ao final de vida e continuou compondo.

Observa-se que nenhuma dessas pessoas são deficientes intelectuais, somente físicos. O deficiente intelectual permanecia segregado e não tinha destaque na sociedade, pois a esses era denegado as chances de aprendizagem.

Na Idade Moderna, o homem começava a ser percebido como um animal racional que trabalha projetando e executando atividades para aprimorar o mundo dos homens e alcançar a equidade por meio da produção em maior abundância. A escusa era o procedimento experimental. Valoriza-se a observação, a testagem, as suposições. Convergiram empenhos para encontrar as leis da natureza relegando-se o plano secundário às discussões sobre as leis divinas (SÃO PAULO, 2010).

Por um lado, tende-se a segregar as pessoas com deficiências da sociedade em que vivem, porque compõem uma ameaça, sem que os reconheçam quanto aos direitos nem as



suas possibilidades para levar uma vida como a maioria. Por outro lado, para Mendes (2008) esta segregação é entendida como benevolente para os próprios deficientes, porque as instituições lhes oferecem assistência, amparo, alguns tratamentos e até mesmo um princípio de educação.

O número de instituições aumentou na maioria dos países, na razão direta da deterioração da qualidade do trabalho por dois tipos de fatores: a passagem de uma educação em pequenas instituições para grandes e funestas de depósitos de crianças e a crise econômica e inflação que se fez sentir nessa época (PEREIRA, 1993, p. 70).

A Educação Especial é marcada por uma fase de grande otimismo. Ainda no século XIX, começam a funcionar as primeiras escolas em algumas residências denominadas como *escolas residenciais* para cegos, surdos e os denominados débeis mentais. Salienta-se a menção de Pereira (1993) que “se acreditava que se conseguiria, por meio de da Educação Especial, resolver a maioria dos males provenientes da deficiência” (p. 48).

Assim, iniciam-se as primeiras formações de professores em instituições e criam-se as principais associações profissionais como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (AAIC), em 1871 e a Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), em 1876, que a Psicologia se constituiu como um campo profissional.

Para Jannuzzi (2009), no Brasil sobreveio a maior extensão em número de escolas do ensino na área da educação especial a partir do ano de 1969, tendo em vista que já eram mais de oitocentas entidades de ensino para os deficientes intelectuais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no início da década de 1960.

O Brasil passou por uma reconstrução da sociedade democrática caracterizada por um grande movimento popular no final dos anos de 1980. Após 21 anos de ditadura militar e a reorganização dos partidos políticos, destaca-se a organização da sociedade em distintas formas de associações, buscando garantir participação nas tomadas de decisões políticas do país.

Como fruto dessa reconstrução da sociedade democrática, surgiu a Constituição Federal (CF) de 1988 e mais tarde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Sobre isso, Mazzota (2009) enfatiza que a CF de 1988, no artigo 208, institui a integração escolar como princípio constitucional, preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Pode-se dizer que ficou garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 o direito de todos à educação, garantindo-se o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, discorre sobre à Educação Especial, priorizando o atendimento ao indivíduo com deficiência no Ensino Regular.

CURRÍCULO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“O êxito consiste em ter êxito,
Não em ter situação de êxito.
Condição de palácio toda terra larga tem.
Mas, onde estará o palácio se não o construírmos?”
Fernando Pessoa.*

Antes de se adentrar nas concepções do currículo brasileiro, faz-se necessário entender o que é currículo, no sentido da origem da palavra.



A palavra currículo vem do latim – curriculum – que significa pista de corrida, percurso, trajetória, caminho. Na realidade, currículo é o documento de identidade da escola e revela a complexidade de seu percurso, de suas opções teóricas, de seus objetivos, princípios e metodologias que estão sendo trabalhadas. Currículo é, portanto, um instrumento de concretização do projeto referência da escola. Um documento de organização do trabalho educacional e um veículo que materializa ou não um referencial importante de mudança. Com base nele é que as escolhas, os caminhos, os percursos de várias gerações são traçados e vivenciados no cotidiano escolar (MORAES, 2010, p. 176).

De modo geral, as ciências parecem, muitas vezes, não conseguirem responder a tanta complexidade que, talvez, seja pelo excesso de objetividade. Ainda mais, quando o enfoque é a Educação Especial ou Especializada, a qual precisa que os profissionais desenvolvam a sensibilidade do olhar para analisar as particularidades de cada pessoa/aluno diferente.

A priori, se retomam as bases epistemológicas do pensador contemporâneo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin, idealizador da Teoria da Complexidade (TC) na década de 1980, qual é aplicada em várias áreas de conhecimento, a fim de se compreender os problemas sociais, conduzindo ao pensamento globalizado e planetário.

Contudo, nunca se discutiu tanto sobre a complexidade como no século XXI. Partindo-se do princípio de que nada é simples ou simplificado. Vasconcellos (2012, p.67) declara que, “para compreender o paradigma da complexidade, é preciso saber antes que existe um paradigma de simplicidade”.

Segundo Morin (2002, p. 6) a complexidade, realmente, surge na falha da simplicidade, mas, “integra tudo aquilo que estabelece ordem, clareza, distinção e precisão no conhecimento”. Por um lado, o pensamento complexo agrega todos os possíveis modos simplificadores de pensar, mas não cede espaço às implicações redutoras, unidimensionais e mutiladoras. Por outro lado, o pensamento simplificado desfaz a complexidade da realidade.

Na concepção de Vasconcellos (2012, p. 93), “a ciência tradicional simplifica o universo para conhecê-lo ou saber como funciona tal como é na realidade”. Uma percepção ligada à área educacional sobre a simplicidade, como o dito popular “é só inserir o aluno diferente na escola, que ele se adapta” ou “o aluno diferente tem que ir para a escola regular para apenas se interagir socialmente”.

No entanto, a realidade não é bem assim, nem sempre se têm profissionais especializados ou que desejam acolher e ensinar às pessoas diferentes. Porque, as autoridades públicas do sistema governamental acreditam que o processo inclusivo educacional é meramente simples. Muito pelo contrário, é sistêmico, sistemático e complexo.

Afinal, sociologicamente, a escola é uma instituição considerada como um sistema, o qual é conceituado por Morin (1977, p. 101) como “a disposição de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotado de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou dos indivíduos”.

O pensamento sistêmico, não se torna apenas um avanço na ciência e sim uma visão de mundo globalizada e planetária, que exige uma nova postura frente à complexidade do processo inclusivo educacional. Um todo integrado, composto por fenômenos interconectados e interdependentes, haja vista que é como uma teia de relações interconectadas, quando uma parte do sistema muda, outras partes também serão impactadas. De essa maneira, na sinergia das relações se exige ampliar o foco de observação compreendendo a causalidade circular e a grande possibilidade de mudança endógena.



À luz dos axiomas de Morin (2005), a complexidade do processo inclusivo educacional que vem da causalidade circular, da recursividade, das contradições e do pensamento complexo, envolve tanto a intersubjetividade como a multidisciplinariedade.

Assim, a **intersubjetividade** fica a cargo da inclusão do observador para que possa reflexionar sem julgar. Em seguida, cria significado mediante a experiência desde o convívio com o próximo, conversando e se interagindo, para que conjuntamente com profissionais de áreas distintas possa construir um Currículo Funcional ou um Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Por isso, a **multidisciplinariedade** é essencial, uma vez que engloba a exercício reflexivo de profissionais de distintas áreas de conhecimento.

Como definido por Stenhouse (1984), o currículo é uma tentativa de comunicação sobre os princípios diretivos. Portanto, deve permanecer aberto à discussão crítica e reflexiva, podendo efetivamente ser trasladado a prática educativa a qualquer momento de acordo com as necessidades.

Corroborando, a seguidora dos dogmas morinianos, Gonfiantini (2016, p. 65) salienta que “o pensamento complexo é auto-eco-re-organizado, possibilitando a análise da sociedade, da educação e do currículo em particular”.

Ademais, se tudo fosse estável conforme o paradigma tradicional, só teria ordem e todos seriam iguais como clones. O ser humano não evoluiria de quadrúpede para bípede, só emitiria grunhidos, não falaria e muito menos se comunicaria com o outro. Não passaria pelo processo de hominização para a humanização.

Aprofundando um pouco sobre o paradigma tradicional, Vasconcellos (2012) o caracteriza em três dimensões: simplicidade, estabilidade e objetividade. No primeiro momento, o pressuposto da **simplicidade** se baseia na *input* do complexo para conhecer, tornar mais simples, separando as partes para o entendimento do todo. Já, no segundo momento, o pressuposto da **estabilidade** remete ao mundo estável no que condiz à relação funcional entre dois fatores, o que significa que um apresenta variação diante ao outro como ocorre na lei da oferta e da procura. E, no terceiro e último momento, o pressuposto da **objetividade**, acredita-se ser possível conhecer o mundo tal como é.

Por isso, quando se pensa em complexidade na área educacional, logo a ênfase está no currículo. Aqui, está uma situação complexa: Adaptá-lo ou definir um DUA?

Antes de teorizar, criar e aplicar técnicas milagrosas, o profissional da educação precisa apresentar solicitude e boa vontade de estar com o outro, de fazer o bem e o melhor ao outro.

Cabanas (2016, p. 79) destaca que a “complexidade está presente em todos os aspectos da vida humana. Quanto mais elevada a vontade do profissional da educação mais heterogêneo será o processo de aprendizagem”. Todavia, o currículo funcional como qualquer estratégia dirigida ao processo inclusivo educacional não pode ser desacoplado cognitivamente e nem descompassado ao contexto sociocultural e histórico.

Apesar disso, o currículo no Brasil, passa a ter uma discussão sociológica tardia com um foco nas dificuldades. Assim, em meados da década de 1980, houve um avanço evidente, com uma discussão aberta e abrangente. O ensino ganha espaços na reflexão e nas práxis pedagógicas, apoiadas teoricamente. Além das teorias crítico-sociais, o construtivismo trouxe ampla ascendência nos meios educativos brasileiros, avançando em larga escala em comparação aos países da América do Sul.

As propostas curriculares oficiais progrediram muito em aspectos teóricos, ensejando práticas consequentes, ainda que se tenha a convicção de que as práticas permaneceram



muitas aquém das teorizações. A convergência ao mesmo tempo coesa é a de seguir um currículo crítico.

O currículo brasileiro possui uma história recente. Entretanto, é um termo que se usa desde a antiguidade e permanece com o mesmo entendimento. Todavia, apenas nas últimas décadas que o currículo fez história, ou seja, começa a trajetória. Até meados da década de 1960, de acordo com Moraes (2010), o currículo estivera desconectado das questões sociais. Contudo no início da década de 1970 surgem novas teorias no âmbito educacional em países como Grã-Bretanha e França, com um enfoque sociológico curricular e chega ao final da década de 1980 no Brasil.

Os princípios curriculares são reafirmados e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que determina à União a incumbência de estabelecer as diretrizes norteadoras para a educação básica e, como competência das secretarias, bem como dos conselhos estaduais e municipais de educação a implantação e implementação de suas propostas curriculares.

No bojo das discussões curriculares, encontra-se o Currículo Funcional como uma proposta de educação que tem por perspectiva a melhoria e a aquisição de habilidades e competências para que o SDI tenha uma vida autônoma. De modo geral, trata-se de um amplo empreendimento da educação projetado para proporcionar oportunidades para os sujeitos aprenderem as habilidades que são relevantes para torná-los autônomos, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas da vida doméstica e social. A ideia básica é que a educação seja orientada para promover a interação positiva desse sujeito com o meio em que vive (LOPES e PONCIANO, 2019).

Falvey (1982, *apud* CERQUEIRA, 2008, p. 13) o “Currículo Funcional é aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, a participação em uma grande variedade de ambientes integrados”.

Contudo, percebe-se que em muitos casos e muitos programas educacionais, a tomada de decisão e o ato de fazer uma escolha são negligenciados SDI, aos quais deveria ser oportunizado atividades planejadas, que contemplem habilidades e competências específicas de escolha e, ainda; uma integração curricular com outras áreas, como: acadêmica, doméstica e social; provendo de oportunidades para que esse sujeito possa vivenciar os benefícios e/ou implicações de escolhas.

O objetivo [...] é desenvolver um tipo de intervenção [...] no ambiente escolar. Estas crianças foram durante muitos anos excluídos da clientela escolar. Mesmo dentro da chamada Educação Especial, ocupavam um lugar peculiar; eram os diferentes dentro da diferença (SUPLINO, 1998, p. 32).

Partindo-se da conjectura que ensino não é só escolarização, no sentido de conteúdos simplesmente acadêmicos e, que todas as pessoas podem se favorecer do ensino assistemático e sistemático, especialmente, surge, para os SDI considerados mais graves, o imperativo de se trabalhar sob uma perspectiva educacional, as chamadas atividades da vida diária (AVD) e as atividades de vida prática (AVP), oportunizando aos sujeitos maior independência e autonomia em rotinas e atitudes, permitindo à pessoa sentir-se útil. Nessas atividades incluem-se, não só os asseios corporais e cuidados domésticos, mas também, as atividades relacionadas com o lazer, a vida comunitária, o transporte e entre outras.

Nesse contexto, cabe ao docente, ao desenvolver plano de ensino traçar objetivos claros e que oportunizem aos SDI habilidades nos diferentes ambientes como escolar, familiar, cultural e comunitário. Por exemplo, se o sujeito não tem noção de como realizar



higiene pessoal, essa competência deve estar relacionada com o objetivo de ensino a ser aprendido. Todavia, ao se escolher uma competência do campo de autocuidado como objetivo majoritário, isso não significa e não deve ser visto pelo docente como única competência a ser trabalhada.

Devem ser considerados os aspectos da vida desse sujeito, por exemplo, social, linguagem, cultural e acadêmico, âmbitos relevantes para o desenvolvimento autônomo e independente e que pode propiciar maiores condições para viver em comunidade. Por ventura, habilidades e competências de autocuidado, acadêmico, saúde e segurança, lazer entre outras compõem uma gama de espaços em que o sujeito necessita ser autônomo. Assim, os objetivos educacionais são determinados como funcionais para uma vida diária, pessoal e no trabalho.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 150).

Partindo dessa concepção, o docente define os objetivos de ensino a partir de informações que foram coletadas nas entrevistas realizadas com a família e das observações direta do aluno em atividades da rotina. E assim, o docente consegue colher e identificar os comportamentos e conhecimentos que esse sujeito ainda não adquiriu e aqueles que são importantes para autonomia, além das habilidades que atendam necessidades e interesses da idade cronológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, na contemporaneidade, necessita da construção de um currículo crítico, político e social que declare como essencial a diversidade cultural e em evidência a vivência e as discussões constantes sobre problemas, por exemplos, discriminação e inclusão. Descolonizar os currículos é mais um árduo desafio para a educação escolar, pois é necessário aceitar a diversidade posicionando-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação.

Enfim, na disposição do ensino funcional carece considerar um plano de avaliação que deve ocorrer durante todo o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Na hipótese de inadequação das atividades ou não engajamento do sujeito, averigua-se o ajuste dos objetivos de ensino e, sobretudo, das estratégias de ensino às necessidades individuais analisando a performance do aluno nas atividades.

Os dados dessas observações auxiliam o docente na revisão das condições de ensino, a promover modificações nas estratégias e reavaliar o ensino durante o decorrer do ano letivo. Isso significa avaliar procedimentos e técnicas de ensino, efeitos e modificar o que for necessário para promover a aprendizagem. Assim, a função docente é ser agente facilitador e mediador na situação da aprendizagem.

Portanto, a relevância dos conteúdos a serem ensinados e a funcionalidade das habilidades e competências para uso pelo SDI ao longo da vida são critérios norteadores do currículo. No entanto, muitas escolas parecem insistir em produzir conhecimentos e habilidades não funcionais nos ambientes educacionais.



A maioria dos programas educacionais para a população em geral, assim como para os alunos que têm dificuldade na aprendizagem, incluem o ensino para memorizar conceitos, como nomes de cores e formas, recortar, colar, apontar, escrever, entre outros. Ensinar cores é importante, mas tornar esse conhecimento funcional para o aluno é ainda mais significativo, pois utilização na vida cotidiana será necessária, quando se selecionam produtos em supermercados ou lojas, para identificar sinais de trânsito, distinguir roupas preferidas e não preferidas, distinguir os alimentos, discriminar objetos em que o conhecimento é necessário.

Ademais, o Currículo Funcional para os SDI favorece a construção de um currículo acessivo, equitativo e igualitário para esses sujeitos, auxiliando o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva e garantindo oportunidades de desenvolvimento das habilidades e das competências das atividades da vida diária e da vida prática, oportunizando ações educativas contextualizadas para uma aprendizagem significativa, que assegure uma inclusão educacional, social e de trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABANAS, Ana. *Mind map*. Del fragmento a la contextualización para alumnos de Ingeniería. 376 f. 2016. (Tesis) Doctorado en Humanidades y Artes con Mención em Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario. Rosario: UNR, 2016.

CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência mental: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/Paraná, 1991.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. *Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos*. Portal da Educação do Estado do Paraná. Publicado em 2008, p. 12-27. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/1068-4.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. *Diferença, Inclusão e Escola*. Fortaleza: UFC, 2010.

GONFIANTINI, Virgínia. *El kairos educativo: re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. Rosario: Laborde, 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2009, p. 187-228.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, Claudio Neves. PONCIANO, Vera Lucia de Oliveira. *Currículo e Educação Especial: Desafios e Perspectivas*. XXIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e IX Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba, 2019. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2019/anais/arquivos/0245_0063_02.pdf

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas*



perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008. p. 109-62.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis*, v. 9, n. 25. p. 289-311, 2010.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *O método: a natureza da natureza*. Lisboa. Publicações Europa-América, 1977.

PEREIRA, L. M. Evolução histórica da Educação Especial. In: *Integração Escolar*. Coletânea de Textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1993.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual*. Fascículo II, Brasília, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). *Diretrizes para cooperação técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação*. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado—CAPE. São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo e identidade Social: territórios contestados*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

SUPLINO, Maryse. *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; Macció: ASSISTA, 2005.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico: o novo Paradigma da Ciência*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev. et al. (Orgs.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1993.

Submetido em janeiro de 2021

Aprovado em maio de 2021

Informação do autor

Nome: Claudio Neves Lopes, Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosario/Argentina.

Afiliação Institucional: Centro Universitário do Vale do Ribeira - Faculdade Sul Paulista de Itanhaém.

E-mail: claudiooliveira.pedagogo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-0174>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9077468651694064>

Informação da autora



Nome: Vera Lucia de Oliveira Ponciano. Mestra em Educação (Psicologia da Educação) e Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Afiliação Institucional: Professora e coordenadora do curso de Psicopedagogia da Universidade Santo Amaro e coordenadora na Faculdade de Música Souza Lima.

E-mail: veraponciano@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-0839>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0129211583987754>

Informação da autora

Nome: Ana Cabanas. Comunicóloga. Especialista em Metodologia Científica do Ensino. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual. Especialista em Psicopedagogia. Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación.

Afiliação Institucional: Professora na Faculdade Anhanguera de São José e Faculdade Vanguarda.

E-mail: anakabanass@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-1120>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2055275546735783>