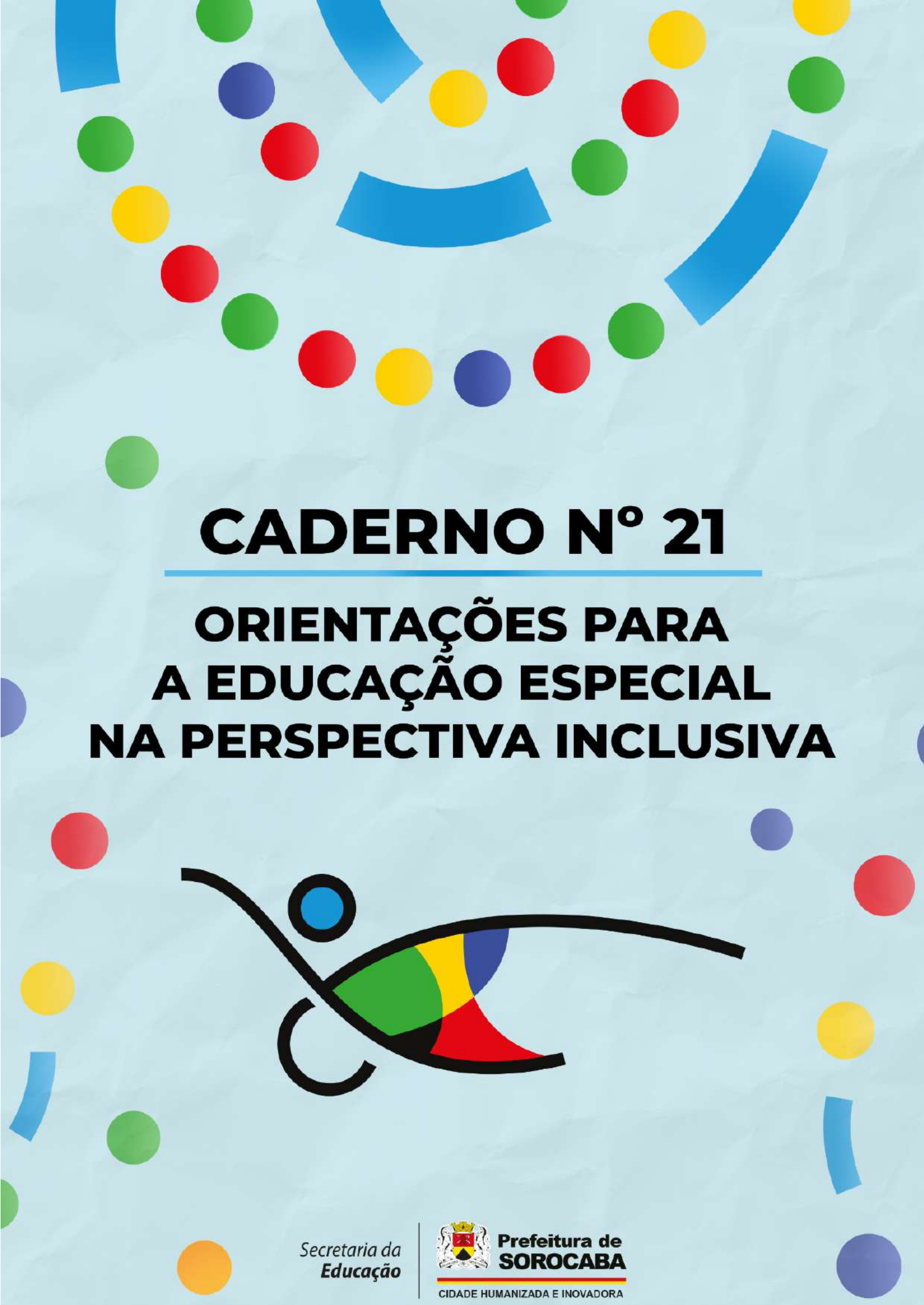




CADERNO Nº 21

ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA





Nota: O símbolo utilizado na capa, cabeçalhos e rodapés deste caderno foi criado pelo Ministério da Educação para representar o projeto Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os elementos que o compõem representam: formação, educação, movimento e diversidade.

Fonte: <https://11nk.dev/Bk2Jj>



Prefeito em exercício

Fernando Martins da Costa Neto

Secretário

Fernando Marques da Silva Filho

Gestão de Planejamento e Execução

Leandro Aparecido Soares

Coordenador de Planejamento Estratégico

Maria Angelica Porto

Coordenadoria Administrativa

Andréa Picanço Souza Tichy

Izaura Mendes Rosa Maganhato

Gestores de Desenvolvimento Educacional

Ana Paula Fernandes

Andréia de Lima Schott Meira

Flávia Arruda Costa

Lauren Delgado Messias Cazerta

Liani de Souza Sai G. Moreira da Cunha

Lídia Falci Trujillo

Marília Maria R. A. Barreto

Michele Regina Oliveira Lorianio

Patricia Justo Machado

Rafael Augusto Nunes Silva Amadio

Thais Helena de Oliveira Moraes

Tully Vicentin de Almeida

Gestores de Desenvolvimento Administrativo

Daniela Fernandes

Felipe Rubinato Seabra

Fernando Augusto de Souza

Gessé Luiz de Farias Junior

Mariana Gonçalves Magon

Supervisores de Ensino

Ana Paula Libório Arruda

Ana Rosa Rezende

Antonio Rogerio Bernardo

Clayton Cesar de Oliveira Borges

Daniel Tadeu Moreira dos Santos Merlin

Daniela de Ávila Pereira Lourenço

Edmara Aparecida Parra Melati

Elaine cristina Nochelli Braz

Everton de Paula Silveira

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara

Gisele Cristina de Almeida Santos

Jaqueline Latance Amorim Oliveira

Jessimeire Alessandra Domingues Costa Grosso

Luciana Maria Bálsamo

Luis Gustavo Rodrigues Marcondes

Luiz Fabio Santos

Maria Cristina Camargo

Renan Luiz Genaro

Ricardo da Silva Sampaio

Rogéria Fernandes do Nascimento

Solange Aparecida da Silva Brito

Tatiana Arruda Turini

Uratã Alves Caldeira

Washington Rodrigo Neres da Silva Oliveira

Divisão de Apoio Técnico Pedagógico

Mellany Caroline Pires Rodrigues

Deila Regina Dias dos Santos

Elisa Ivace Momoshima

Maria Maia da Cruz Clarke

Professores(as) responsáveis por projetos:

Luis Gustavo Maganhato

Divisão de Alimentação Escolar

Leandro Lemos da Silva

Felipe Dias Morales

Wesley Cardoso Lovantino

Divisão de Administração e Finanças

Agnaldo Gonçalves Bento

Juliana Goya Smegal

Lais Elaine Gorroy Foglia

Divisão de Compras e Contratos

Camila Bispo Torres

Valquíria Bernardo da Silva Conceição

Divisão de Gestão e Controle de Convênios

Brisa Helen Lucena da Silva

Rosa Santana Aragão

Thomaz Mauro Maiello Neto

Vergilio Aparecido Castro

Divisão de Educação Básica

Débora Bona Dal Pian Nunes da Silva

Drielly de Oliveira Alves Ribeiro

Leandro Augusto Machado

Miltes Maria de Salles



Divisão de Educação Especial

Rafael Antonio Fernandes
Andréia Cardoso Avallone
Jéssica Pinheiro Mimi

**Divisão de Obras, Manutenção Escolar e
Apoio Logístico**

Edson Floreano de Sales
Denise dos Santos Vieira Campioni
Luís Carlos Soufen
Rosiane Aparecida Tenório
Vagner Brazão Avena

Equipe Multidisciplinar

Alcilézia Nunes Mendes de Godoy
Ana Claudia Moron Betti
Angela dos Santos Costa
Cleiva Flávia Diniz Vera
Cristiane Dal Pozzo e Santos
Erica Monteiro Nunes Bastida
Fernanda Muraro de Castro
Gisele Maria Pelarini
Juliana G. de B. de L. e Silva
Moises Luiz A. Rodrigues
Priscila Gomes Pereira de Albuquerque
Sandra Saleti Batista de Padua
Thais Helena Bannwart de Araujo
Thalita Cristina Siqueira Fontes
Valeria Cristina C. Timoteo de Oliveira

Profissional de outro setor atuante na Equipe Multidisciplinar:

Liliam Ghiraldi Cesar

Comissão Organizadora

Ana Paula Libório Arruda
Andréia Cardoso Avallone
Gisele Maria Pelarini
Karoline Meleiro do Nascimento
Luciane Aparecida Mondini
Maria Beatriz de Oliveira Mata
Maria Isabel Leite
Maria Salime Rachid Prestes
Michele Regina Oliveira Loriano
Raphaella de Abreu M. Rodrigues
Suelen Gregatti da Igreja
Tatiana Arruda Turini

Edição e revisão final

Ana Paula Libório Arruda
Karoline Meleiro do Nascimento
Suelen Gregatti da Igreja



APRESENTAÇÃO

Prezada Equipe Escolar,

Cumprimentamos os profissionais da educação, os quais atuam com empenho e demonstram comprometimento, responsabilidade e vontade de fazer a diferença na formação dos estudantes da rede municipal de Sorocaba!

A esses profissionais, apresentamos o **Caderno nº 21 - Orientações para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, documento que embasa o registro e a prática no ambiente escolar para os estudantes elegíveis aos Serviços da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.254/2021, a saber: os estudantes com deficiência, com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos, os estudantes com altas habilidades/superdotação e os estudantes diagnosticados com Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD.

Reconhecemos os desafios presentes no processo de uma educação cada vez mais inclusiva e, diante deles, entendemos que o conjunto de orientações que compõem o presente Caderno se constituem como instrumento de superação.

Ensejamos que as nossas crianças, adolescentes e adultos permaneçam como o centro das Políticas Públicas voltadas à Educação Especial, de modo a subsidiar as unidades escolares do município no planejamento e na implementação de ações que permitam uma inclusão efetiva, respeitando e valorizando os estudantes como sujeitos de direitos, de modo a proporcionar meios para participarem e desfrutarem de experiências nos ambientes educativos.

Desejamos a todos um ótimo trabalho! Contem sempre com nosso apoio!

Secretaria da Educação do Município de Sorocaba



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AME - Apoio Multidisciplinar Educacional
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CID - Classificação Internacional de Doenças
CRE - Centro de Referência em Educação
DEE - Divisão de Educação Especial
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC)
DSM-5 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição.
DUA - Desenho Universal para Aprendizagem
GPACI - Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil
GS - Gabinete do Secretário
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE - Profissional de apoio escolar
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PEI - Plano de Ensino Individualizado
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP - Projeto Político Pedagógico
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU - Secretaria da Educação
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD - Transtorno opositivo-desafiador
ZDP - Zona de desenvolvimento proximal



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CONCEITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	4
1.1 A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): breve trajetória histórica e fundamentos legais.....	5
1.2 Atendimento Educacional Especializado.....	8
1.3. Da Educação Especial à Perspectiva Inclusiva: perspectiva histórica e organização do AEE no Município de Sorocaba.....	10
1.4. Serviços da Educação Especial no município de Sorocaba.....	14
1.4.1 Seção de Apoio à Educação Especial.....	14
1.4.2 Seção de Apoio Multidisciplinar.....	16
a) Equipe Multidisciplinar.....	17
b) Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	17
c) Classe Hospitalar.....	18
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SOROCABA.....	19
2.1. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	19
2.2. Avaliação da Aprendizagem.....	21
2.2.1. Fundamentos teóricos da Avaliação.....	22
2.2.2. Dimensões Práticas da Avaliação.....	24
a) Avaliação como processo contínuo e qualitativo.....	24
b) Instrumentos avaliativos diversificados.....	25
MODALIDADE E ETAPA EDUCACIONAL.....	25
INSTRUMENTOS SUGERIDOS.....	25
EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS.....	26
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	26
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	26
ENSINO EM TEMPO INTEGRAL.....	26
c) Critérios avaliativos e indicadores de progresso.....	26
MODALIDADE E ETAPA EDUCACIONAL.....	27
CRITÉRIOS AVALIATIVOS.....	27
EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS.....	27
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	27
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	27
ENSINO EM TEMPO INTEGRAL.....	27
d) Avaliação colaborativa e intersetorial.....	28
e) A avaliação como mediação para o desenvolvimento.....	28
f) Avaliação reflexiva e institucional.....	29



2.3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	29
2.3.1. Tipos de Adaptações Curriculares.....	30
2.3.1.1 Dimensões das Adaptações Curriculares.....	30
1 Estudantes com deficiência visual.....	31
2 Estudantes com deficiência auditiva.....	31
3 Estudantes com deficiência física.....	31
4 Estudantes com deficiência intelectual.....	31
5 Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.....	32
6 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	32
7 Estudantes com TDAH e TOD.....	32
2.3.1.2 O papel dos profissionais.....	32
3. DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: IDEIAS DE ADAPTAÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR.....	34
3.1 Sugestões de atividades de adaptação lúdicas sob a luz da perspectiva inclusiva.....	36
REFERÊNCIAS.....	47



INTRODUÇÃO

*Uma comissão assim nasce
como quem acende uma chama em manhã nublada:
não para iluminar sozinha,
mas para que cada docente encontre, no papel,
um caminho possível.*

*Seu objetivo é tecer orientações
com fios de cuidado e escuta,
transformar dúvidas em trilhos
por onde o trabalho docente
possa seguir mais leve, mais claro,
mais próximo do que realmente importa.*

*Ela recolhe vozes, experiências, gestos,
e os organiza em um documento
que não prende: conduz;
que não dita: inspira;
que não exige: oferece.*

*É uma bússola construída a muitas mãos,
para que cada educador, ao abri-la,
sinta que não caminha só,
e que há, na delicadeza dessas palavras,
um convite constante
a ensinar com coragem, sentido
e inclusão.*

Ana Paula Libório Arruda

A Portaria SEDU/GS nº 67 de 26 de agosto de 2024, atualizada pela Portaria SEDU/GS nº 23 de 14 de março de 2025, que Dispõe sobre a criação da Comissão de Estudos sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede municipal, possibilitou a atuação de uma comissão permanente dedicada aos estudos e pesquisas em Educação Especial, o que representa um passo significativo para garantir uma rede de ensino inclusiva e capaz de buscar meios para responder às necessidades encontradas diariamente nas escolas de Sorocaba.

Em 2024, a equipe da Divisão de Educação Especial apresentou aos Orientadores Pedagógicos o documento com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) a ser utilizado na rede municipal de ensino, o qual havia sido formulado por membros da Divisão de Educação Especial (DEE). Na ocasião, houve questionamentos sobre o formato do documento e a viabilidade de seu preenchimento, tendo em



vista os contextos e especificidades das diferentes unidades escolares. Diante das discussões realizadas, foi proposto organizar um Grupo de Trabalho para reformulação do documento PDI da rede, composto por orientadores indicados como representantes dos diferentes segmentos.

O Grupo de Trabalho foi formado também por representantes da DEE, diretores de escola e supervisores de ensino. A principal atribuição da comissão foi a análise do documento vigente e propor um documento que atendesse as demandas apresentadas pelo grupo de orientadores. Ao final do ano de 2024, o grupo concluiu o trabalho que lhe foi destinado e apresentou para orientadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino, o resultado do novo PDI, o qual passou a ser vigente na rede municipal de Sorocaba. Naquele mesmo momento, por solicitação do então secretário da Educação e da coordenadora administrativa da Secretaria de Educação, que os membros do Grupo de Trabalho, caso desejassem, compusessem uma Comissão para elaboração do Caderno de Educação Especial, a qual, em 2025, foi constituída por representantes dos demais segmentos que compõem a rede municipal de ensino.

A comissão foi estabelecida com o propósito de promover o diálogo com profissionais técnicos da Secretaria da Educação, representantes da equipe multidisciplinar, supervisão de ensino, diretores, orientadores pedagógicos e docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado. As profissionais indicadas pelo Secretário da Educação compõem o grupo responsável por contribuir tecnicamente para a comissão, com experiência administrativa e conhecimento das políticas educacionais da rede. Integram esse segmento Andréia Cardoso Avallone, Gisele Maria Pelarini, Izaura Mendes Rosa Maganhato e Michele Regina Oliveira Loriani, atuando de forma articulada para fortalecer as ações e diretrizes voltadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município.

A comissão se constitui, ainda, por representantes de diversos segmentos da rede, eleitos por seus pares com o intuito de assegurar uma amplitude de vozes e participação democrática. Pelo grupo dos supervisores de ensino: Ana Paula Libório Arruda e Tatiana Arruda Turini. Pelo grupo de diretores do Ensino Fundamental, Karoline Meleiro do Nascimento, e pelo grupo de diretores da Educação Infantil, Raphaella de Abreu Magalhães Rodrigues, de vice-diretores: Maria Beatriz de Oliveira Mata, orientadores pedagógicos do Ensino Fundamental: Maria Isabel Leite e da Educação Infantil: Suelen Gregatti da Igreja. Por fim, pelo grupo de docentes do Atendimento Educacional Especializado, Luciane Aparecida Mondini e Maria Salime Rachid Prestes.

O conjunto de profissionais atuantes em diferentes áreas e experiências presentes na composição da comissão, contribuíram, em um cenário educacional em constante transformação, em que entende-se que a produção sistemática de conhecimento, aliada ao monitoramento contínuo das práticas pedagógicas, possibilita o aprimoramento de políticas, metodologias e recursos, além de fortalecer o compromisso com



a equidade e a qualidade da educação. Nesse sentido, a criação da comissão permite uma estruturada e atuante contribuição para assegurar que a inclusão seja um princípio e uma prática cotidiana embasada em evidências, formação contínua e planejamento colaborativo.

A Comissão tem por atribuições: realizar estudos e pesquisas para a melhoria e ampliação das ações quanto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede municipal de Sorocaba e elaboração do presente documento. Ao assumir tais responsabilidades, o grupo torna-se fundamental para a tomada de decisões e para subsidiar a construção de materiais de referência que orientem docentes, gestores e demais profissionais da educação no desenvolvimento de práticas mais eficazes. O caderno produzido pela comissão é o primeiro passo para consolidação de um guia oficial que uniformiza diretrizes, explicita concepções e apresenta estratégias acessíveis e fundamentadas, no intuito de ser um apoio ao trabalho pedagógico e no fortalecimento da cultura inclusiva nas escolas.

Além disso, uma comissão permanente, possibilita a atualização contínua frente às legislações, às pesquisas acadêmicas e às demandas emergentes dos estudantes público da Educação Especial e essa dinâmica favorece a inovação pedagógica, a construção de processos avaliativos mais sensíveis à diversidade e a promoção de ações intersetoriais que ampliem o suporte aos estudantes e suas famílias. O trabalho da comissão permite identificar lacunas existentes na rede, propor formações específicas e acompanhar a implementação das políticas inclusivas para a garantia de que se consolidem de maneira efetiva.

Assim, o ideal que move a presente Comissão de Estudos e Pesquisas é a construção de uma educação mais humana, democrática e inclusiva, que reconheça a inclusão como um movimento de reflexão contínua, escuta ativa, planejamento responsável e compromisso coletivo. Trata-se de uma iniciativa estratégica para que a rede municipal de Sorocaba avance de forma sólida, assegurando que cada estudante, com suas singularidades, tenha acesso a oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.



1. CONCEITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas de inclusão não se realizam apenas por decreto, mas pela ação concreta da escola em se repensar cotidianamente.

Michels (2011, p. 34)

A Educação Especial é uma modalidade transversal da educação básica que transcorre todos os níveis e etapas do ensino, tendo como objetivo a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, de modo a garantir o direito de todos os estudantes à escolarização. Mais do que um conjunto de serviços e recursos, ela se constitui como um campo de práticas pedagógicas e de reflexão crítica, voltado a promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento de cada estudante em sua singularidade (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a Educação Especial integra-se à sala comum, oferecendo apoio complementar e suplementar, sempre que necessário, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outras estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Essa integração reafirma o princípio de que a inclusão não é um lugar, mas um processo que transforma a escola para acolher a diversidade (Mantoan, 2006; Stainback; Stainback, 1999).

O público do AEE compreende:

- I – estudantes com deficiência, definidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) como aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras, dificultam sua participação plena e efetiva na sociedade;
- II – estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA;
- III – estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 59, II).

Vale ressaltar que a atuação da Educação Especial não se limita a esse grupo de estudantes. Em consonância com as *Orientações para o PDI* (Sorocaba, 2024), o olhar pedagógico inclusivo também se estende àqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como TDAH, TOD e dificuldades de aprendizagem, os quais podem se beneficiar do acompanhamento sistemático e de adaptações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral.



Assim, a Educação Especial na perspectiva inclusiva reafirma-se como um compromisso ético, político e pedagógico, fundamentado na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e 208, III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Sua finalidade é promover a aprendizagem de todos, reconhecendo que a diferença é uma condição humana e que a equidade se constrói no cotidiano das práticas escolares.

1.1 A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): breve trajetória histórica e fundamentos legais

A trajetória da educação especial no Brasil reflete, ao longo do tempo, os movimentos políticos, econômicos e ideológicos que moldaram o sistema educacional do país. De acordo com Mazzotta (2011), compreender esse processo implica analisar como a sociedade brasileira tratou historicamente as pessoas com deficiência — ora pela via da assistência, ora pela perspectiva do direito — evidenciando tensões entre práticas excludentes e políticas de democratização do ensino.

O surgimento das primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência no país remonta ao final do século XIX, sob influência de ideias liberais e positivistas europeias, especialmente francesas. Nesse contexto, predominava uma concepção médico-assistencialista, em que a deficiência era vista como anormalidade a ser corrigida e não como expressão da diversidade humana (Michels, 2011). As Santas Casas de Misericórdia e outras instituições de caridade assumiam a função de acolher estudantes com deficiência, sem qualquer estrutura pedagógica formal.

Um marco a ser destacado foi a criação do *Instituto dos Meninos Cegos*, em 1854 (atual *Instituto Benjamin Constant*), e do *Instituto dos Surdos-Mudos*, em 1857 (atual INES - *Instituto Nacional de Educação de Surdos*). Segundo Bueno (1993), essas instituições representaram o início da atenção sistematizada às pessoas com deficiência, embora com caráter segregador e filantrópico, inspiradas em modelos europeus. O *I Congresso de Instrução Pública*, em 1883, convocado por Dom Pedro II, chegou a discutir a formação docente para o atendimento de surdos e cegos, sinalizando a importância crescente da educação especializada (Mazzotta, 1999).

Durante a primeira metade do século XX, a educação especial manteve-se restrita a instituições particulares, muitas delas confessionais, sem inserção no sistema público de ensino. Foi apenas com a Constituição de 1946 que a educação foi reconhecida como direito de todos. Contudo, a escolarização das pessoas com deficiência ainda era tratada como exceção, cabendo a instituições especializadas a responsabilidade por sua formação (Mazzotta, 2011). Nos anos 1950, com a criação do *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP), o Estado brasileiro começou a organizar ações voltadas à formação de



docentes e ao atendimento especializado, dentre as quais, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 que, no entanto, tratava a educação dos “excepcionais” de maneira genérica, sem propor mudanças estruturais que favorecessem a inclusão (Bueno, 1993).

A década de 1970 trouxe avanços discursivos, mas manteve práticas segregacionistas. A Lei nº 5.692/1971 previa “tratamento especial” aos estudantes com deficiência, o que, na prática, legitimava a existência de classes e escolas especiais. Michels (2011) destaca que o modelo de “integração” então promovido baseava-se na ideia de adaptação do estudante à escola, e não da escola ao estudante, configurando uma inclusão condicional, dependente da capacidade do sujeito em se ajustar aos padrões normativos.

Com a Constituição Federal de 1988, consolidou-se um novo paradigma jurídico e político. A Carta Magna assegurou a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e estabeleceu que a educação especial deveria ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse princípio foi reforçado pela Lei nº 7.853/1989 e pelo Decreto nº 3.298/1999, os quais regulamentaram a política nacional para integração da pessoa com deficiência. Entretanto, como argumenta Ferreira (2008), o enfoque dessas políticas ainda se apoiava em uma lógica de integração e compensação e não na transformação estrutural da escola.

Nos anos 1990, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) exerceu forte influência sobre o cenário educacional brasileiro ao afirmar que “[...] as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva”. A partir dela, a LDB nº 9.394/1996 reconheceu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Contudo, segundo Ferreira (2008), o contexto neoliberal da época fez com que as políticas inclusivas fossem absorvidas pelo discurso da eficiência, da racionalização e da redução do papel do Estado — o que limitou seu potencial emancipador.

O início dos anos 2000 consolidou novas diretrizes legais e pedagógicas. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) definiram metas de universalização do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na escola comum. Como observa Ball (2001), as políticas educacionais desse período adotaram uma retórica de “qualidade e equidade” mas, na prática, transferiram à escola a responsabilidade por resultados sem assegurar os meios necessários, o que criou tensões entre o discurso e a materialidade da inclusão.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que marcou um divisor de águas na história da Educação Especial brasileira. Essa política reafirmou o direito de todos os estudantes à matrícula nas escolas



regulares, independentemente de suas condições, e instituiu o Programa de *Salas de Recursos Multifuncionais* (SRM) como parte do esforço nacional de democratização do ensino. Fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008) — que adquiriu status constitucional no Brasil —, a política consolidou o *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) como serviço pedagógico essencial para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

No entanto, como alerta Garcia (2013), o avanço normativo não foi acompanhado por políticas estruturantes de formação continuada e de financiamento, o que resultou em sobrecarga docente e fragmentação das práticas nas escolas. Ainda assim, o período representou um importante passo para a consolidação de uma educação inclusiva, ancorada na ideia de que o atendimento especializado deve complementar e suplementar e não substituir o ensino comum.

Nos anos seguintes, outras políticas reforçaram esse compromisso. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites (2011) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) reafirmaram metas voltadas à acessibilidade e à formação docente. Já a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou o direito à educação inclusiva e proibiu práticas discriminatórias, como a cobrança de taxas adicionais por escolas privadas. Apesar desses avanços, Carvalho (2020), observa que a inclusão ainda enfrenta barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais, o que evidencia a necessidade de ações mais efetivas do Estado.

Mais recentemente, em 20 de outubro de 2025, no mesmo período em que este caderno está sendo elaborado, foram instituídas a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025. Em 8 de dezembro de 2025, o texto recebeu alterações com a publicação do Decreto nº 12.773/2025, que modificou dispositivos do decreto original.

Entre as disposições, a política trata do acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando que não deve haver exigência de laudo/diagnóstico como condição para matrícula no AEE. Desse modo, considerando também os atos infralegais que ainda poderão regulamentar aspectos operacionais do decreto, esta Comissão de Estudos da Educação Especial acompanhará a regulamentação e se dedicará à análise do novo marco normativo para detalhá-lo em próxima versão deste caderno, bem como aguardará as orientações da Secretaria da Educação de Sorocaba quanto à implementação na rede municipal.



1.2 Atendimento Educacional Especializado

O AEE, enquanto política pública, emerge como resultado direto do movimento histórico que acabamos de descrever brevemente. Sua institucionalização pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), representou uma mudança de paradigma: a Educação Especial deixou de ocupar um espaço paralelo e passou a ser concebida como modalidade transversal, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em articulação com o ensino comum.

O documento de 2008 define o AEE como o principal serviço voltado à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem. Sua função é complementar ou suplementar a formação desses estudantes, articulando-se com o currículo da escola regular e tendo como referência três eixos fundamentais, a saber: 1) o acesso, considerando os meios para assegurar o ingresso de todos os estudantes na escola comum; 2) a participação, tendo em vista os meios para garantir condições efetivas para o envolvimento nas atividades escolares; e 3) a aprendizagem, ou seja, os meios para promover o desenvolvimento integral e a autonomia.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, reforçou a institucionalização do AEE ao estabelecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica e orientou a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, a formação de docentes e a articulação entre as redes de ensino. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 consolidou essas diretrizes, regulamentando a oferta da Educação Especial e do AEE no país e determinou sua execução de forma complementar, articulada e colaborativa com o ensino regular, priorizando a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais.

Essas políticas resultaram de um processo internacional mais amplo de defesa da inclusão, impulsionado por documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a própria Convenção da ONU (2008). Ambas reforçam que as escolas devem se organizar para atender todos os estudantes e não o contrário, perspectiva que inspirou o modelo de atendimento especializado brasileiro, voltado à potencializar a presença, a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes.

Em síntese, o AEE nasce como resposta política e pedagógica à necessidade de efetivar o direito à educação inclusiva, articulando a Educação Especial com o ensino comum e assumindo o compromisso de oferecer recursos, estratégias e serviços que garantam a aprendizagem e a participação plena dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.



Vale ressaltar que, com a publicação do DSM-5 (2013), houve uma importante atualização na terminologia e na compreensão clínica dos transtornos do neurodesenvolvimento. O termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” foi substituído por “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, classificação que abrange diferentes perfis de funcionamento e níveis de autonomia. Essa mudança foi incorporada à legislação brasileira pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurando o acesso à educação e à inclusão social como direitos fundamentais.

Posteriormente, o Decreto nº 8.368/2014 regulamentou a referida lei, integrando-a às políticas educacionais. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou o entendimento de que as pessoas com TEA são parte do público da Educação Especial, com direito a recursos, apoios e estratégias pedagógicas adequadas. Essas normativas ampliaram a cobertura do público atendido, garantindo o acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

Nesse marco normativo, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, assume um papel importante ao orientar as redes de ensino e o Censo Escolar sobre a identificação dos estudantes da Educação Especial. O documento enfatiza que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico. Por isso, a apresentação de laudo médico não pode ser considerada como condição imprescindível para o acesso ao serviço nem para a declaração do estudante como público da Educação Especial. A Nota Técnica reforça que o estudo de caso, etapa inicial para elaboração do Plano de AEE, é de natureza estritamente educacional. Quando necessário, o docente do AEE pode se articular com profissionais da saúde, tornando o laudo médico um documento complementar, anexado ao Plano de AEE, e não um requisito obrigatório.

Nessa perspectiva, a Nota Técnica alerta que exigir diagnóstico clínico para que o estudante seja registrado no Censo Escolar como público da Educação Especial e, assim, tenha garantidos os recursos que lhe são de direito, configura a criação de barreiras de acesso aos sistemas de ensino e pode resultar em práticas discriminatórias e cerceamento de direitos.

Atualmente, o Brasil adota a Classificação Internacional de Doenças – 11ª Revisão (CID-11), implementada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e em vigor desde 2024. Nessa nova classificação, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista passou a ser estruturado segundo os níveis de suporte necessários, definidos a partir da presença ou ausência de deficiência intelectual e das condições de comunicação funcional do indivíduo. Essa abordagem amplia a compreensão sobre o espectro, permitindo um olhar mais contextualizado e individualizado às necessidades de cada estudante, o que favorece práticas pedagógicas mais ajustadas à realidade escolar.



Em complemento, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 226/2022, o qual propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), substituindo oficialmente o termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” por “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Essa atualização busca harmonizar a terminologia educacional com as classificações médicas internacionais, assegurando coerência entre as políticas públicas de educação e de saúde, o que evita ambiguidades conceituais nos documentos oficiais e registros escolares.

A história da Educação Especial no Brasil, portanto, demonstra uma evolução normativa expressiva que culmina na consolidação do AEE como estratégia fundamental para o direito à escolarização e à aprendizagem significativa. No entanto, como enfatizam Ferreira (2008) e Garcia (2013), a efetividade dessas políticas depende das condições concretas das escolas, da valorização docente e da construção de práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente comprometidas, que superem o assistencialismo e afirmam a escola como espaço de equidade e justiça social.

1.3. Da Educação Especial à Perspectiva Inclusiva: perspectiva histórica e organização do AEE no Município de Sorocaba

A construção das políticas de Educação Especial no município de Sorocaba reflete um percurso progressivo de formalização normativa e de institucionalização de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais. Ao longo das últimas décadas, o município tem reafirmado seu compromisso com a inclusão, ajustando suas estruturas legais e administrativas para garantir o direito à educação a todos os estudantes.

Um dos primeiros marcos legais, a Lei nº 3.601, de 14 de junho de 1991, dispõe sobre o AEE aos “portadores de deficiências físicas e mentais” e determinou a implantação de, pelo menos, uma classe de Educação Especial em cada escola municipal de primeiro e segundo grau. Em cumprimento a essa legislação foi criada, em 1992, a primeira classe especial destinada a estudantes com deficiência intelectual, então denominados “deficientes mentais educáveis”.

Posteriormente, a Lei Municipal nº 5.413/1997, alterada pelas Leis nº 5.499/1997 e nº 10.436/2013, estabeleceu normas para o ingresso de pessoas com deficiência na rede municipal de ensino, reservando 10% das vagas das escolas municipais a esse público. Essa medida representou um passo significativo na superação de práticas segregacionistas e inaugurou uma transição rumo a uma política educacional mais inclusiva.

Em 1999, ocorreu a extinção da Seção de Educação Especial, cujas atribuições passaram a integrar a Seção de Planejamento e Apoio Pedagógico da Educação Básica, denominada equipe de apoio



pedagógico. Essa reestruturação sinalizou o início da busca por um modelo de atuação mais integrado ao ensino regular.

Nos anos seguintes, a rede municipal passou a adotar princípios mais próximos da educação inclusiva, com destaque para a divulgação, entre 1999 e 2001, das Diretrizes Pedagógicas para a Gestão Democrática na Escola, fundamentadas em três eixos norteadores: Educação Inclusiva, Educação Humanista e Gestão Democrática. Nesse período, houve o fechamento das classes especiais, marco simbólico de mudança de paradigma. Entretanto, como analisam Públio, Lima e Caiado (2018), o encerramento dessas classes não garantiu, por si só, a inclusão escolar, mas inaugurou um novo desafio: assegurar condições de permanência e aprendizagem no ensino regular. Esse movimento levou à promoção de uma formação continuada de docentes, da reorganização das práticas pedagógicas e da criação de novos mecanismos de apoio.

Entre 2000 e 2008, Sorocaba passou por um processo de reorganização das ações voltadas à Educação Especial, marcado pela retomada do projeto de criação de um serviço municipal capaz de atender às demandas crescentes das unidades escolares. Como analisam Públio, Lima e Caiado (2018), o período foi decisivo para a estruturação do Centro de Referência em Educação (CRE), concebido para oferecer suporte técnico-pedagógico às escolas, promover formação continuada e fortalecer práticas alinhadas às políticas nacionais de inclusão.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação investiu na formação docente, ofertando aos docentes da rede a Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizada em Campinas. Dez docentes concluíram essa formação, constituindo o primeiro grupo especializado da rede e preparando o cenário para a expansão dos serviços. Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e com apoio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Sorocaba implantou, em 2010, as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), iniciando com dez unidades voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

Paralelamente, em 2009, foi inaugurado oficialmente o Centro de Referência de Educação - CRE, organizado para articular o trabalho multidisciplinar e apoiar as unidades escolares no atendimento às demandas pedagógicas, sociais e especializadas. Essa estrutura foi fundamental para consolidar práticas de apoio técnico e fortalecer as ações da Educação Especial no município.

Em 2013, conforme sistematizado por Públio, Lima e Caiado (2018), ocorreu a criação formal da Divisão de Educação Especial (DEE), que reorganizou os serviços já existentes em duas seções: a Seção de Apoio Multidisciplinar e a Seção de Apoio à Educação Especial. A primeira passou a reunir



psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fisioterapeuta e fonoaudiólogos, estruturando o atendimento multidisciplinar às unidades escolares. A segunda, assumiu a gestão do funcionamento das SRMs, a articulação com os profissionais de apoio e o acompanhamento dos serviços especializados. Essa consolidação institucional representou um marco para a política municipal, conferindo maior estabilidade administrativa, técnica e formativa aos serviços oferecidos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), essa modalidade realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza recursos e serviços de acessibilidade e orienta quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem, garantindo que a escola comum seja o espaço legítimo de todos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001), reforçam que a Educação Especial deve promover a aproximação entre teoria e prática pedagógica inclusiva, estimulando o planejamento compartilhado e a corresponsabilidade entre os profissionais da escola.

Atualmente, a Educação Especial na Rede Municipal de Sorocaba organiza-se em conformidade com esses princípios, assegurando atendimento aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, conforme definido pela PNEEPEI (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Além desse público, também são atendidos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), definidos pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 como aqueles que, durante o processo educacional, apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização, ou altas habilidades/superdotação.

Essa concepção amplia o olhar da escola sobre os sujeitos da aprendizagem, reconhecendo que a Educação Especial atua de forma articulada ao ensino comum, orientando o planejamento pedagógico e as estratégias de acessibilidade. Nessa perspectiva, o trabalho docente deve considerar não apenas a deficiência em si, mas também as barreiras que se interpõem entre o estudante e o conhecimento — sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou pedagógicas.

Cabe destacar que, de acordo com a Lei nº 14.254/2021, também se inserem nesse contexto os estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem e/ou do Neurodesenvolvimento, como Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), garantindo que o atendimento educacional seja inclusivo e equitativo.

A rede municipal, portanto, adota uma concepção ampliada e humanista de inclusão, sustentada por autores que contribuíram para a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva. Entre eles, Mantoan (2003), defende que todos os estudantes podem, em algum momento, apresentar necessidades



educacionais especiais, exigindo flexibilidade curricular e atitudes colaborativas. Sassaki (1997), destaca a importância de eliminar as barreiras atitudinais e pedagógicas, enquanto Booth e Ainscow (2002), compreendem a inclusão como um processo contínuo de remoção de obstáculos à aprendizagem e à participação. Arroyo (2007), por sua vez, amplia a discussão ao lembrar que a inclusão implica reconhecer desigualdades históricas e construir a escola como espaço de justiça social e emancipação humana.

Essas concepções orientam a prática da rede municipal e fundamentam as ações descritas no Caderno de Orientações para o Planejamento – 2025, reforçando a importância da organização do Plano de Atendimento aos Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial e sua inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, garantindo o acompanhamento sistemático e o fortalecimento da cultura inclusiva.

No contexto da evolução das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva no Brasil, a Lei nº 14.254/2021 representa um marco significativo na ampliação do olhar inclusivo da educação. Essa legislação reconhece a necessidade de atenção educacional também aos estudantes que, embora não integrem formalmente o público da Educação Especial, apresentam transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Entre os principais dispositivos, destacam-se:

Art. 1º – Determina que o poder público desenvolva e mantenha programas de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem.

Parágrafo único – Define que esse acompanhamento deve incluir a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino e o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 4º – Estabelece que as necessidades específicas de desenvolvimento dos educandos devem ser atendidas por profissionais da educação em parceria com a área da saúde.

Sob essa perspectiva, a Lei ressalta a importância de um acompanhamento integral, baseado na colaboração entre educadores e profissionais de saúde, garantindo intervenções articuladas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de forma plena.

Nesse cenário, destaca-se o papel do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento pedagógico essencial para personalizar estratégias de ensino conforme as necessidades específicas de cada estudante. O PDI atua como elo entre o diagnóstico clínico e as práticas pedagógicas, orientando docentes e equipes escolares na construção de um percurso educativo acessível, inclusivo e significativo.



Tabela 1: Sistematização das bases legais e descritores.

CATEGORIAS	EXEMPLOS	BASE LEGAL	OBSERVAÇÕES
Pessoas com Deficiência	Deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla.	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015); Resolução CNE/CEB nº 02/2001.	São estudantes com impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade. Devem ser atendidos nas classes comuns, com apoio do AEE e demais serviços da Educação Especial.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Autismo clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância.	Lei nº 12.764/2012; PNEEPEI (2008); CID-11/DSM-5.	Substitui a denominação “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”. Garante atendimento educacional especializado e estratégias de comunicação e interação adequadas.
Altas Habilidades / Superdotação	Facilidade de aprendizagem, pensamento criativo, desempenho acima da média em áreas específicas (arte, ciência, liderança, etc.).	Resolução CNE/CEB nº 02/2001; PNEEPEI (2008).	São estudantes com potencial elevado que requerem enriquecimento curricular e desafios cognitivos. O AEE deve complementar e expandir o processo educativo.
Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, dificuldades acentuadas de aprendizagem.	Resolução CNE/CEB nº 02/2001, art. 5º; Lei nº 14.254/2021.	Inclui estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e/ou do neurodesenvolvimento. Exige observação pedagógica contínua.

Fonte: Elaboração da Comissão de Educação Especial.

1.4. Serviços da Educação Especial no município de Sorocaba

A Rede Municipal de Ensino de Sorocaba organiza a Educação Especial como modalidade transversal da Educação Básica, orientada pelos marcos legais vigentes, em especial a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI), garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes elegíveis aos serviços (deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla; Transtorno do Espectro Autista; e Altas Habilidades/Superdotação).

Para dar materialidade a esses direitos, a Divisão de Educação Especial (DEE) estrutura-se em duas seções — Seção de Apoio à Educação Especial e Seção de Apoio Multidisciplinar — responsáveis pela gestão dos serviços, dos profissionais e dos fluxos intersetoriais no território (Sorocaba, 2025).

1.4.1 Seção de Apoio à Educação Especial

Conforme disposto no Caderno de Orientações para o Planejamento (2025), a Seção de Apoio à Educação Especial tem como finalidade organizar, orientar, monitorar e controlar as ações vinculadas aos



serviços e profissionais que integram a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. Entre eles, estão o (a) profissional de apoio escolar, o (a) enfermeiro (a) , o (a) técnico de enfermagem, o (a) intérprete de Libras e o (a) estagiário, que atuam de forma articulada às unidades escolares, contribuindo para a eliminação de barreiras e a promoção da participação efetiva dos estudantes elegíveis.

A atuação da Seção, como descrita no Caderno de Orientações (Sorocaba, 2025), contempla também a gestão do quantitativo de profissionais distribuídos nas escolas, a análise das solicitações encaminhadas pelas unidades e o monitoramento contínuo da oferta dos serviços, para a garantia do atendimento conforme a necessidade individual de cada estudante.

Além das ações diretas nas escolas, a Seção é responsável pela gestão das vagas e acompanhamento das entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de Sorocaba e que ofertam serviços educacionais complementares a estudantes elegíveis aos Serviços da Educação Especial (deficiências física, sensorial, intelectual e múltipla; Transtorno do Espectro Autista; e Altas Habilidades/Superdotação).

As instituições conveniadas atualmente são:

INSTITUIÇÕES CONVENIADAS COM A PREFEITURA DE SOROCABA
AMAS – Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba; APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorocaba; Associação Educacional Santa Rita de Cássia; Fundação Melanie Klein; Instituto Maria Claro; Integrar – Instituição Terapêutica de Grupos de Habilitação e Reabilitação; PRÓ-EX – Associação Educacional Pró-Ex de Sorocaba.

Essas parcerias fortalecem a política de inclusão do município, o que permite que os atendimentos especializados se realizem de forma articulada e em conformidade com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os serviços contemplados na Seção de Apoio à Educação Especial são: Profissional de Apoio Escolar (PAE), Enfermeiro, Técnico de Enfermagem, Intérprete de Libras e Estagiário. A solicitação desses serviços pode ser feita pela unidade escolar ou pelo responsável legal, seguindo os fluxos descritos nos Anexos I e II da IN nº 09/2025.

As súmulas de atuação e planos de atividades dos profissionais podem ser acessados [aqui](#).

1.4.1.1. Fluxo de Solicitação e Responsabilidades



O processo de solicitação e acompanhamento dos serviços vinculados à Seção de Apoio à Educação Especial segue as etapas descritas a seguir (IN nº 09/2025):

Tabela 2: Sistematização do fluxo de solicitação dos serviços da Seção de Apoio à Educação Especial.

Etapa	Responsável	Descrição	Prazo
1. Solicitação	Escola ou Responsável Legal	Preenchimento do Formulário de Solicitação de Serviço (Seguindo o fluxo dos Anexos I ou II da IN nº 09/2025).	–
2. Encaminhamento	Escola	A solicitação (Anexo IV), devidamente preenchida e acompanhada dos documentos pertinentes (relatório pedagógico e, quando necessário, laudo médico), deverá ser encaminhada para a DEE, por meio eletrônico.	Até 05 dias úteis de seu preenchimento
3. Análise Técnica	Comissão responsável constituída para este fim.	Avaliação da documentação e definição da necessidade do serviço.	Até 10 dias
4. Comunicação do Resultado	DEE → Escola / Família	Encaminhamento do parecer técnico (deferimento ou indeferimento).	Até 10 dias
5. Início do Atendimento	DEE / Escola	Organização e designação do profissional, conforme disponibilidade e prioridade.	Até 10 dias após o deferimento
6. Recurso	Escola ou Responsável Legal	Em caso de indeferimento, é possível interpor recurso (Anexo V) à SEDU .	5 dias úteis após ciência da decisão
7. Resposta ao Recurso	SEDU	Emissão de parecer conclusivo.	Até 5 dias úteis

Fonte: Elaboração da Comissão de Educação Especial.

* A concessão do serviço terá validade para o ano letivo em que foi concedido, sendo que para sua continuidade a Divisão de Educação Especial reavaliará a solicitação com base na apresentação de documentação atualizada no início do ano letivo seguinte.

1.4.2 Seção de Apoio Multidisciplinar

A Seção de Apoio Multidisciplinar é responsável pela organização, acompanhamento e orientação técnica das ações desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar e pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo o atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e na Classe Hospitalar instalada no Hospital GPACI. Seu propósito é assegurar que o atendimento aos estudantes elegíveis à Educação Especial ocorra em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).



a) Equipe Multidisciplinar

A Equipe Multidisciplinar, vinculada à Seção de Apoio Multidisciplinar, é composta por profissionais de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Pedagogia, os quais atuam de modo integrado e alinhado às políticas educacionais da rede municipal. Sua organização fundamenta-se em três dimensões estruturantes: formativa, preventiva e interventiva, concebidas como eixos complementares e interdependentes de suporte técnico-pedagógico às instituições educacionais.

A equipe sustenta processos de acompanhamento contínuo e leitura contextualizada das realidades escolares, possibilitando ações conjuntas às demandas institucionais.

O plano de trabalho com a organização da atuação da Equipe Multidisciplinar tem documento próprio e pode ser acessado [aqui](#).

b) Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de natureza pedagógica complementar e/ou suplementar, destinado a eliminar barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes que são público da Educação Especial. Seu objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, promovendo autonomia e aprendizado significativo.

Na Rede Municipal de Sorocaba, o AEE é ofertado majoritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), conduzidas por docentes de Educação Básica I (PEB I), efetivos com formação complementar em Educação Especial/Inclusiva. Esses ambientes contam com materiais pedagógicos, tecnológicos e mobiliário adaptado, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho especializado.

O ingresso do estudante pode ocorrer em qualquer período do ano letivo, mediante solicitação da unidade escolar e análise técnica da Divisão de Educação Especial (DEE). O atendimento é registrado e acompanhado por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), elaborado em conjunto pelo docente do AEE, docente da sala comum e equipe pedagógica.

O atendimento/matricula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é realizado após comprovada a existência de demanda, por meio de um ou mais dos seguintes documentos:

- I - laudo médico, no caso de deficiência auditiva/surdez, física, visual, surdo-cegueira, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial; e/ou
- II - avaliação pedagógica completa elaborada na Seção I do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), desenvolvida pela unidade escolar frequentada pelo (a) estudante; e/ou



III - relatório(s) com observações e apontamentos da equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação (CRE), ouvida a equipe da escola, em reuniões de Apoio Multidisciplinar Educacional (AME). (Sorocaba, 2025).

Em consonância com a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, o município de Sorocaba adota o entendimento de que o AEE é um atendimento de natureza pedagógica, e não clínica; por isso, o laudo médico não é exigido como condição obrigatória para a matrícula ou atendimento no AEE, constituindo-se como um dos documentos possíveis entre os elencados anteriormente. Na prática, a matrícula no AEE na rede municipal ocorre mediante a apresentação de um ou mais dos referidos documentos, de modo que o laudo assume caráter complementar, quando necessário, garantindo que nenhum estudante tenha seu direito ao Atendimento Educacional Especializado cerceado pela ausência de diagnóstico clínico formal.

As orientações para o AEE nas Instituições Educacionais podem ser acessadas [aqui](#).

c) Classe Hospitalar

Em 2012, pouco antes da criação da DEE, Sorocaba instituiu também a Classe Hospitalar, vinculada à Divisão de Educação Especial, por meio de convênio entre a Secretaria da Educação e o Hospital Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil (GPACI), conforme o Parecer CME nº 01/2012 e a Resolução SEDU/GS nº 22/2012, responsáveis por homologar sua implantação e regulamentar o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar. A Classe Hospitalar foi criada para garantir a continuidade do processo de escolarização de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em condição temporária ou permanentemente impossibilitados de frequentar a escola em razão de tratamentos de saúde, especialmente oncológicos.

Inspirada nas orientações do documento do MEC “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações” (Brasil, 2002), a experiência sorocabana reafirma que a educação é parte integrante do cuidado em saúde, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante em tratamento. O espaço pedagógico situado no GPACI busca promover a humanização do atendimento, mantendo o vínculo escolar e emocional com a unidade de origem e favorecendo a reintegração escolar após a alta médica. O atendimento é planejado conforme as condições de saúde do estudante, podendo ocorrer no leito, em grupo ou individualmente.

Os docentes da Classe Hospitalar mantêm contato permanente com as escolas de matrícula, assegurando a continuidade das aprendizagens, o registro das atividades no PDI e a reintegração do estudante após a alta médica. (Sorocaba, 2025; IN SEDU/GS nº 13/2023; Parecer CME nº 01/2012).



2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

A escola inclusiva é aquela que se refaz a cada estudante que nela entra.

Maria Teresa Mantoan (2006)

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam garantidas condições pedagógicas, estruturais e relacionais adequadas às suas necessidades. Nesse contexto, o trabalho docente deve priorizar estratégias pedagógicas diversificadas, formas flexíveis de organização curricular e processos avaliativos contínuos e formativos capazes de reconhecer o estudante em sua totalidade.

Como afirma Mantoan (2006), incluir é transformar o modo de pensar e de agir na escola, deslocando o olhar do déficit individual para as possibilidades de aprendizagem e participação de cada estudante. Nessa perspectiva, a prática pedagógica passa a ser compreendida como um processo coletivo em que todos os profissionais compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes.

O documento orientador para o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI (Sorocaba, 2024) reforça que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, integrando-se à sala regular e articulando-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa articulação favorece a eliminação de barreiras e o fortalecimento da rede de apoio, garantindo que as ações pedagógicas tenham continuidade e coerência.

Considerando uma concepção ampliada de inclusão, os aspectos pedagógicos da Educação Especial envolvem a observação contínua, o planejamento colaborativo e o registro sistemático do percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa organização pedagógica se materializa por meio de três dimensões principais: 1) o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), orientando o acompanhamento e as intervenções pedagógicas; 2) os processos avaliativos, assegurando o monitoramento reflexivo e formativo da aprendizagem; e 3) as adaptações curriculares, permitindo o acesso e a participação de todos os estudantes nas atividades escolares.

2.1. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) constitui-se como um instrumento pedagógico de acompanhamento e registro do processo de aprendizagem dos estudantes que são públicos da Educação Especial, articulado diretamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a ação docente na



sala regular. Sua função principal é organizar e orientar o planejamento das intervenções pedagógicas, garantindo que cada estudante tenha seu percurso formativo respeitado em suas singularidades, potencialidades e necessidades específicas.

O PDI encontra fundamento legal na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual define as Diretrizes Operacionais para o AEE; além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual assegura o direito à educação em igualdade de condições e oportunidades. Esses marcos orientam que o processo educativo deve se pautar em práticas flexíveis e acessíveis, voltadas à eliminação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem.

Conforme as *Orientações para a elaboração do PDI*¹ (Sorocaba, 2024), o plano também pode ser estendido a estudantes que, embora não pertençam ao público do AEE, apresentam Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) ou transtornos de aprendizagem, tais como dislexia, discalculia e disortografia. Essa ampliação de uso do PDI visa favorecer um olhar pedagógico de modo mais individualizado, contribuindo para o planejamento de estratégias que promovam equidade na aprendizagem e, em última instância, até mesmo na permanência do estudante no ambiente educacional.

O documento reforça que a elaboração do PDI deve partir de uma avaliação pedagógica cuidadosa, capaz de identificar as barreiras e potencialidades do estudante em relação ao processo de aprendizagem, possibilitando a elaboração de um planejamento colaborativo, feito conjuntamente pelo docente da sala regular, o docente do AEE, o orientador pedagógico e, quando necessário, a equipe multiprofissional da Divisão de Educação Especial (DEE). Essa construção coletiva busca assegurar coerência entre o ensino comum e o atendimento especializado, de modo que as estratégias, os recursos e as avaliações dialoguem com as metas de desenvolvimento traçadas para o estudante.

O documento deve ser dinâmico e atualizado periodicamente, acompanhando a evolução do estudante ao longo do ano letivo. Nele, são registradas as metas de curto, médio e longo prazo, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade, os recursos utilizados e as formas de avaliação do progresso. Assim, o PDI, para além de apresentar um relatório descritivo, assume o papel de orientador da ação docente, funcionando como elo entre o planejamento escolar e as práticas cotidianas.

A elaboração do PDI requer uma escuta sensível e diagnóstica, capaz de reconhecer o estudante como sujeito de direitos e participante ativo do processo educativo. A construção desse documento deve

¹ Com o objetivo de apoiar equipes escolares, foi desenvolvido um Documento de Orientações para a Elaboração do PDI, que apresenta os princípios, fundamentos e procedimentos necessários para conceber, elaborar e executá-lo. O material completo pode ser acessado pelo link: https://drive.google.com/drive/folders/1Wwx_Oh7qh90UXOc7_gfuriBIrdERUu5I?usp=sharing.



considerar dimensões cognitivas, comunicacionais, motoras, socioemocionais e funcionais, favorecendo uma visão integral do desenvolvimento humano. Além disso, é essencial que o documento seja socializado com a família, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade na promoção da aprendizagem e da autonomia.

Vale ressaltar que, embora o PDI seja um instrumento de garantia de direitos dos estudantes com deficiência, Nascimento (2025) ressalta que a mera existência desse documento não pode ser confundida com a efetivação da escolarização desses estudantes. De modo geral, os desafios para a efetivação de práticas pedagógicas construídas a partir de uma perspectiva inclusiva permanecem, a saber: a falta de suporte aos docentes, a responsabilização individualizada do docente e a ausência de mudanças estruturais na escola. Sendo assim, a escolarização dos estudantes com deficiência não se efetiva pela exclusiva produção de registros formais, necessitando da implementação de um conjunto de políticas que promovam condições concretas para sua aprendizagem e participação ativa no ambiente escolar.

2.2. Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, na Rede Municipal de Sorocaba, é concebida a partir de uma perspectiva que reconhece a diversidade dos estudantes como princípio para a organização do trabalho pedagógico. Entendida como um processo contínuo, formativo e mediador, volta-se à compreensão das trajetórias singulares de todas as crianças e adolescentes, e orientam práticas que respeitam a dignidade humana e promovem o desenvolvimento integral. Nesse movimento, em relação aos estudantes da Educação Especial, a avaliação assume papel ainda mais estratégico, ao permitir a identificação de barreiras, reconhecer potencialidades e planejar estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos.

Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, conforme o Documento Curricular (2024), compreendendo o currículo como um conjunto de práticas que articula as experiências e saberes das crianças aos conhecimentos culturalmente produzidos, promovendo o desenvolvimento integral nas dimensões física, emocional, cognitiva e social. No caso da Educação Infantil, a avaliação é concebida como documentação do percurso de aprendizagem, ancorada na observação, no registro e na escuta das manifestações infantis, reconhecendo-as como expressões legítimas de pensamento, imaginação e criação.

De maneira geral, entende-se que a avaliação compartilha o mesmo princípio formativo do currículo: olhar para o estudante em sua totalidade, considerando suas condições concretas de aprendizagem e o contexto em que se desenvolve. Vale ressaltar que a concepção de avaliação adotada



pela Rede Municipal será atualizada posteriormente e articulada ao novo Documento Curricular do Ensino Fundamental, com vistas a garantir coerência teórico-metodológica entre as etapas da Educação Básica e o compromisso com a equidade e a inclusão.

Do ponto de vista normativo, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforçam que a avaliação deve assegurar condições de acessibilidade, oferta de recursos pedagógicos e garantia da participação equitativa. Essa compreensão é corroborada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001), as quais indicam a necessidade de procedimentos avaliativos individualizados e processuais, baseados nas potencialidades e nas condições reais de aprendizagem de cada estudante.

Desse modo, a avaliação assume a função de garantir equidade e participação, considerando as singularidades de cada sujeito. Para isso, a legislação brasileira determina que os sistemas de ensino assegurem acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e metodológica; e que as escolas adotem critérios flexíveis, compatíveis com as condições e os potenciais dos estudantes, sem reduzir expectativas de aprendizagem (LBI, 2015; Política Nacional de Educação Especial, 2008).

2.2.1. Fundamentos teóricos da Avaliação

A avaliação, enquanto componente essencial do processo pedagógico, deve ser compreendida como mediação dialógica entre ensino e aprendizagem, voltada à compreensão do percurso do estudante e à reorientação das práticas docentes. Conforme Hoffmann (2012), avaliar é investigar o modo como o estudante aprende, para além de ser uma quantificação de resultados. Luckesi (2011) reforça que a avaliação tem caráter diagnóstico e formativo, devendo servir como ato amoroso, ético e político, orientado à promoção do desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem é compreendida como um processo contínuo, dinâmico e formativo, que acompanha a trajetória do estudante e orienta a prática pedagógica. Para além de práticas já consolidadas na educação, voltadas à classificação e seleção dos estudantes, entende-se que a avaliação deve mediar o processo educativo, reconhecendo avanços, dificuldades e possibilidades. Autores como Hoffmann (1991; 2012) e Luckesi (1995; 2011) defendem uma perspectiva avaliativa mediadora, a qual favorece o desenvolvimento e a construção do conhecimento, contrapondo-se à lógica punitiva e excludente.



Sob essa perspectiva, avaliar pressupõe compreender o estudante em sua totalidade, reconhecendo que o aprender se dá em tempos e de modos diversos. Freire (1996) afirma que a avaliação deve estar a serviço da emancipação e da autonomia, pois ensinar e aprender implicam um processo de diálogo, respeito e reconhecimento das condições concretas de cada sujeito. Assim, pode-se conceber que a avaliação inclusiva é também uma prática ético-política, pois evidencia o compromisso da escola com o direito de aprender e com a democratização do conhecimento.

Como analisam Mazzotta (1999), Kassar (2011) e Bianchetti (2010), ainda é necessário superar práticas uniformizadoras e normativas, de modo que a avaliação reconheça percursos singulares e considere a heterogeneidade como princípio estruturante da ação pedagógica. Nesse sentido, o ato de avaliar ultrapassa a função técnica e torna-se um compromisso ético e político com a inclusão. Avaliar implica observar, dialogar, interpretar e intervir, promovendo um ensino que se reorganiza diante das evidências coletadas.

Sob a ótica histórico-cultural de Vygotsky (1934), a aprendizagem é compreendida como um processo social e mediado; e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações. Assim, a avaliação não se limita ao produto, mas considera a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — aquilo que o estudante é capaz de realizar com apoio do outro. Essa concepção rompe com a ideia de mensuração estática e propõe uma avaliação dialética, que investiga o movimento do aprender e o papel das mediações pedagógicas na ampliação das potencialidades.

Ao reconhecer que a aprendizagem é uma construção social, Vygotsky (1934) evidencia que o erro e a diferença são partes constitutivas do processo educativo. Desse modo, a avaliação na Educação Especial deve valorizar os processos, não apenas os resultados, reconhecendo as micro conquistas e os avanços qualitativos que indicam evolução no modo de pensar, agir e interagir.

Nesse processo, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se constitui como uma ferramenta essencial de apoio. Por registrar metas, estratégias e avanços, o PDI possibilita uma visão somativa da trajetória do estudante público da Educação Especial, subsidiando tanto o trabalho dos docentes da sala comum quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele traduz, em termos concretos, a concepção de avaliação mediadora, pois documenta o caminho percorrido, as intervenções realizadas e as aprendizagens construídas.

Além disso, o PDI contribui para o fortalecimento da parceria entre escola e família, permitindo que o processo avaliativo seja compreendido como construção coletiva. Essa interação é coerente com o que propõe Booth e Ainscow (2002) no *Index for Inclusion*, ao defenderem que a inclusão escolar se



consolida quando a comunidade educativa participa ativamente das decisões que envolvem o percurso formativo dos estudantes.

Por fim, compreender a avaliação como ato pedagógico e político é reconhecer que ela expressa a visão de escola e de sociedade que se pretende construir. Avaliar na perspectiva inclusiva é afirmar que todos podem aprender, desde que lhes sejam dadas as condições, os apoios e os tempos necessários. Assim, o compromisso ético do educador é com o potencial e não com o limite, com a possibilidade e não com a exclusão.

2.2.2. Dimensões Práticas da Avaliação

A efetivação de uma avaliação requer práticas pedagógicas que deem visibilidade ao processo de aprendizagem, para além dos resultados obtidos. Essa concepção implica compreender a avaliação como ato de registro, reflexão e intervenção contínua, capaz de subsidiar decisões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Hoffmann (2012), a prática avaliativa deve assumir o papel de mediação permanente, em que o educador “acompanha o estudante em seu movimento de aprender”, ajustando o ensino às suas necessidades e potencialidades. Nessa mesma linha, Luckesi (2011) afirma que “avaliar é um processo investigativo que conduz à tomada de decisão ética”, o que requer instrumentos diversificados, critérios claros e postura reflexiva diante das evidências coletadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE/CEB nº 4/2010) orientam que os processos avaliativos devem respeitar a diversidade, garantindo flexibilizações curriculares, adaptações de acesso e usos de tecnologias assistivas, de modo a permitir que cada estudante demonstre o que sabe e o que é capaz de realizar.

a) Avaliação como processo contínuo e qualitativo

A avaliação deve ser contínua, processual e formativa, com foco no acompanhamento da trajetória de aprendizagem. O docente observa, registra e interpreta o que o estudante manifesta em gestos, falas, produções ou atitudes, para compreender os significados atribuídos às experiências de aprendizagem.

Nessa dimensão, o registro pedagógico torna-se um instrumento essencial. Ele não deve ter apenas função burocrática, mas constituir-se em memória reflexiva do percurso educacional. Hoffmann (1991) destaca que o registro sistemático permite ao docente reorganizar o planejamento e ao estudante compreender sua própria evolução.



Os registros podem assumir diferentes formatos:

- a) Diários de bordo ou cadernos de acompanhamento, com observações sobre comportamento, interações e evolução;
- b) Portfólios individuais, reunindo produções significativas, fotografias e relatos de atividades;
- c) Fichas de observação e relatórios descritivos, que evidenciam avanços, estratégias e contextos;
- d) Registros audiovisuais, respeitando a privacidade e a finalidade pedagógica.

Na rede Municipal, o PDI integra e organiza esses registros, funcionando como documento síntese que articula metas, estratégias de ensino, recursos de apoio e evidências de progresso. Ele permite visualizar a aprendizagem como processo e possibilita a comunicação entre sala regular, AEE e gestão escolar.

b) Instrumentos avaliativos diversificados

Para que a avaliação se realize em uma perspectiva inclusiva, é necessário ampliar o repertório de instrumentos, reconhecendo que nem todos os estudantes expressam suas aprendizagens da mesma maneira. Ao discutirem princípios para o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis, Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem a oferta de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de expressão dos estudantes e de engajamento nas atividades, de modo a garantir que todos tenham oportunidades reais de aprender e de demonstrar aquilo que sabem.

Entre os instrumentos que podem ser utilizados, destacam-se:

- a) Atividades práticas e experimentais (vivências, dramatizações, jogos pedagógicos, experiências sensoriais);
- b) Avaliações orais ou visuais, com uso de imagens, objetos concretos ou símbolos;
- c) Provas adaptadas, com linguagem simplificada, apoio visual, ampliação de fonte, tempo estendido ou leitura pelo docente;
- d) Rodas de conversa e autoavaliações orientadas, para promover consciência sobre o aprender;
- e) Relatórios compartilhados entre docentes e equipe de apoio, integrando diferentes olhares sobre o estudante.

As modalidades de avaliação e os instrumentos que podem ser utilizados em cada etapa educacional, no âmbito da rede municipal são os que seguem:

MODALIDADE E ETAPA EDUCACIONAL	INSTRUMENTOS SUGERIDOS
--------------------------------	------------------------



EDUCAÇÃO INFANTIL	- Registros descritivos diários ou semanais; - Fotografias e relatórios de vivências; - Portfólios com produções dos estudantes (desenhos, construções, brincadeiras simbólicas); - Roteiros de observação dos campos de experiência da BNCC (“O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”); - PDI.
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	- Registros de leitura e escrita com apoio visual ou pictográfico; - Observações em situações de resolução de problemas e jogos pedagógicos; - Autoavaliações guiadas por figuras ou escalas afetivas; - Relatórios descritivos de acompanhamento semestral; - Reuniões integradas entre docentes da sala comum e do AEE; - PDI.
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	- Trabalhos autorais e projetos interdisciplinares; - Provas adaptadas (ampliadas, orais, com apoio visual ou digital); - Produções escritas orientadas; - Registros reflexivos e autoavaliações; - Relatórios do AEE articulados ao planejamento docente; - PDI.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	- Roteiros de estudo com situações do cotidiano; - Registros orais ou visuais; - Projetos coletivos e produções colaborativas; - Entrevistas e relatos de experiências; - Autoavaliações e rodas de conversa; - PDI.
ENSINO EM TEMPO INTEGRAL	- Projetos de pesquisa e atividades integradas; - Portfólios temáticos; - Autoavaliações e rodas de reflexão; - Registros compartilhados entre docentes dos diferentes turnos; - PDI.

Essas estratégias favorecem o princípio da equidade, uma vez que permitem múltiplas formas de expressão e reconhecem as condições de comunicação, cognição e motricidade de cada estudante.

c) Critérios avaliativos e indicadores de progresso

A avaliação deve ser fundamentada em critérios qualitativos e individualizados, definidos coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo de escolarização. Esses critérios devem estar alinhados aos objetivos traçados no PDI e às expectativas de aprendizagem da etapa de ensino.

Os indicadores de progresso devem valorizar:

- Engajamento e participação nas atividades propostas;
- Nível de autonomia e iniciativa na realização de tarefas;
- Interação com colegas e docentes;



- d) Capacidade de comunicação e expressão (verbal, gestual, pictórica ou tecnológica);
- e) Uso e adaptação de recursos de acessibilidade;
- f) Desenvolvimento de competências socioemocionais, como persistência, colaboração e autoconfiança.

MODALIDADE E ETAPA EDUCACIONAL	CRITÉRIOS AVALIATIVOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	- Participação nas interações e brincadeiras; - Capacidade de expressão (verbal, corporal, simbólica); - Curiosidade, iniciativa e autonomia nas ações; - Relações com pares e adultos; - Respostas aos estímulos e mediações.
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	- Participação e envolvimento nas atividades propostas; - Desenvolvimento da compreensão de textos e símbolos; - Ampliação da autonomia e persistência; - Evolução na comunicação oral, escrita ou alternativa; - Capacidade de cooperação em grupo.
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	- Aplicação dos conhecimentos em situações reais; - Clareza de raciocínio e argumentação; - Autonomia na realização das tarefas; - Colaboração e respeito à diversidade; - Capacidade de autorregulação e metacognição..
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	- Aplicação dos conhecimentos em contextos da vida diária; - Participação e envolvimento nos projetos coletivos; - Desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança; - Capacidade de diálogo e reflexão crítica.
ENSINO EM TEMPO INTEGRAL	- Participação e protagonismo nos projetos; - Desenvolvimento de competências socioemocionais (cooperação, empatia, responsabilidade); - Produção de conhecimentos em múltiplas linguagens; - Autonomia e envolvimento em ações coletivas.



Em vez de estabelecer notas ou conceitos comparativos, o foco deve estar nos avanços pessoais e na qualidade das mediações pedagógicas. Kassar (2011) ressalta que avaliar é reconhecer a distância percorrida pelo estudante entre o ponto de partida e o ponto de chegada, considerando as condições e apoios oferecidos.

d) Avaliação colaborativa e intersetorial

A prática avaliativa, especialmente na Educação Especial, deve envolver colaboração entre múltiplos atores: docente da sala comum, docente do AEE, orientador pedagógico, gestão escolar, família e, quando necessário, serviços de saúde e assistência social.

Booth e Ainscow (2002) defendem que o processo de escolarização depende da construção coletiva de significados sobre a aprendizagem, rompendo com a lógica da responsabilidade individual. Assim, o compartilhamento dos registros e das avaliações contribui para decisões pedagógicas mais coerentes e contextualizadas.

Essa dimensão é tomada como prática ideal a ser consolidada nos momentos de diálogo entre os docentes da sala regular e do AEE, dedicados à análise dos PDIs e à construção conjunta de estratégias de apoio pedagógico. Em termos de orientação política, tais espaços deveriam favorecer a interlocução entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo e a articulação com as políticas públicas do município; contudo, isso raramente se concretiza de forma sistemática no cotidiano escolar, em função de múltiplas demandas e prioridades imediatas. Além disso, quando elementos essenciais, como a presença de docentes do AEE em todas as unidades, a oferta suficiente de outros profissionais, a adequada disponibilidade de tempo institucional, o apoio contínuo da gestão, a formação continuada consistente e condições objetivas adequadas de trabalho não estão assegurados, o potencial formativo e colaborativo desses encontros tende a se fragilizar, reduzindo sua efetividade no acompanhamento pedagógico dos estudantes.

e) A avaliação como mediação para o desenvolvimento

Inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), na avaliação o docente atua como mediador, oferecendo ajudas graduadas que permitam a superação das dificuldades. A análise das respostas, das tentativas e das estratégias empregadas torna-se tão importante quanto o resultado final. Avaliar é, assim, acompanhar o raciocínio em construção e ajustar a intervenção pedagógica a partir dele.

O erro, nesse contexto, é interpretado como fonte de diagnóstico e reflexão, e não como falha. Ele revela hipóteses e caminhos de pensamento, orientando o docente sobre como intervir. Essa postura



implica substituir a correção punitiva por uma avaliação investigativa, sensível às manifestações do estudante e aberta à reelaboração do ensino.

f) Avaliação reflexiva e institucional

A avaliação deve também servir como instrumento de análise institucional, permitindo à escola refletir sobre suas próprias práticas, estruturas e políticas de inclusão. Bianchetti (2010) argumenta que a qualidade de uma escola inclusiva pode ser medida pelo grau em que ela adapta seus processos para atender à diversidade de aprendizes.

Assim, recomenda-se que os resultados das avaliações e dos PDIs sejam periodicamente analisados pela equipe gestora e pedagógica, de modo a: identificar barreiras recorrentes à aprendizagem; planejar formações continuadas e apoios específicos; reorganizar recursos humanos e materiais; fortalecer parcerias intersetoriais (saúde, assistência, psicologia educacional).

Dessa maneira, a avaliação cumpre seu papel transformador, retroalimentando o planejamento pedagógico institucional e fortalecendo a gestão democrática e inclusiva.

A prática avaliativa deve ser compreendida como um ato contínuo de observação, reflexão e mediação, em que o docente interpreta o processo de aprendizagem para garantir a cada estudante condições reais de sucesso escolar.

Avaliar, portanto, é incluir. É reconhecer que cada percurso é singular e que o papel da escola é criar caminhos, apoios e oportunidades para que todos aprendam, conforme seus ritmos, modos e potencialidades.

2.3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares constituem instrumentos fundamentais para assegurar o direito de todos os estudantes ao acesso, à participação e à aprendizagem no currículo comum. O Ministério da Educação, por meio da coletânea *Escola Viva* (MEC/SEESP, 2000), apresenta as adaptações como respostas educativas que visam atender às necessidades educacionais especiais de estudantes em situação de desigualdade, possibilitando-lhes condições reais de escolarização em classes comuns. Nesse sentido, não se trata de criar currículos paralelos ou fragmentados, mas de promover ajustes que garantam oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Articulam-se diretamente com os princípios da inclusão e com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que pode registrar de forma sistemática as estratégias, objetivos e recursos utilizados



para atender às especificidades dos estudantes.

2.3.1. Tipos de Adaptações Curriculares

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (MEC, 1999) e as cartilhas do Projeto *Escola Viva* (MEC/SEESP, 2000), existem dois grandes tipos de adaptações:

a) Adaptações Curriculares de Grande Porte (significativas): demandam ações de natureza política, administrativa e institucional, extrapolando a atuação do docente. Incluem, por exemplo, acessibilidade arquitetônica, aquisição de equipamentos, oferta de salas de recursos, definição de número máximo de estudantes por turma, criação de programas de enriquecimento para altas habilidades/superdotação e garantia de formação continuada.

b) Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (não significativas): de competência do docente em sala de aula, envolvem ajustes metodológicos, organizacionais e avaliativos que podem ser implementados de forma imediata, sem necessidade de autorização superior. Exemplos: reorganização de carteiras, flexibilização do tempo para atividades, diversificação de estratégias de ensino e avaliação, uso de recursos visuais e materiais adaptados.

Ambos os tipos são complementares e essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo. No que se segue, passamos a apresentar as dimensões dessas adaptações curriculares (MEC/SEESP, 2000).

2.3.1.1 Dimensões das Adaptações Curriculares

As adaptações curriculares podem variar conforme as necessidades dos estudantes. O MEC (2000) indica ajustes que podem ser feitos em objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e temporalidade.

ADAPTAÇÕES	DESCRIÇÃO
DE OBJETIVOS	Redefinição ou priorização de objetivos que sejam mais relevantes e viáveis ao desenvolvimento do estudante.
DE CONTEÚDOS	Reorganização, ampliação ou simplificação de conteúdos, eliminando os secundários ou inserindo complementares conforme a necessidade.
METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS	Diversificação de estratégias, uso de metodologias ativas, materiais diferenciados e organização flexível do espaço da sala.
AVALIATIVAS	Utilização de instrumentos variados (portfólios, registros, provas orais, avaliações práticas), flexibilização de tempo e foco no progresso individual.
ORGANIZATIVAS	Alterações na disposição dos estudantes e do mobiliário, bem como a ampliação ou redução do tempo previsto para determinados conteúdos e objetivos, respeitando os ritmos de aprendizagem.



A seguir, apresentamos exemplos práticos que podem servir de referência para docentes da rede municipal:

1 Estudantes com deficiência visual

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Acesso ao material	Oferecer livros em braile, textos ampliados ou digitais com leitores de tela.
Exposição de conteúdos	Descrever oralmente todo o material visual utilizado (quadros, imagens, gráficos).
Atividades práticas	Usar materiais táteis (mapas em relevo, modelos em 3D, folhas feitas em argila para estudo de ciências).
Avaliação	Permitir respostas orais ou em braile, considerando recursos de tecnologia assistiva.

2 Estudantes com deficiência auditiva

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Comunicação	Usar Libras, legendas, leitura orofacial e recursos visuais.
Organização da sala	Garantir que o estudante possa visualizar o rosto do docente e colegas.
Atividades	Fazer dramatizações, usar recursos visuais, imagens e vídeos legendados.
Avaliação	Considerar o nível de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, avaliando coerência do enredo mais do que erros gramaticais.

3 Estudantes com deficiência física

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Acessibilidade	Reorganização do espaço da sala para permitir mobilidade com cadeira de rodas ou andadores.
Materiais adaptados	Produzir pranchas para escrita, suporte de lápis, softwares com acessibilidade.
Participação	Garantir tempo extra em atividades que exigem deslocamento ou manipulação de materiais.
Avaliação	Aceitar registros feitos com tecnologia assistiva ou apoio de pranchas e dispositivos alternativos.

4 Estudantes com deficiência intelectual

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Objetivos	Priorizar aprendizagens funcionais (uso de dinheiro, leitura de placas, noções básicas de autonomia).



Metodologia	Usar materiais concretos antes de avançar para a abstração; sequenciar atividades em passos menores.
Interação	Promover trabalhos em grupo para desenvolver habilidades sociais.
Avaliação	Valorizar progressos individuais e registros de participação, mais do que resultados finais.

5 Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Enriquecimento curricular	Propor atividades de aprofundamento, como projetos de pesquisa ou monitoria com colegas.
Desafios cognitivos	Criar problemas mais complexos, jogos de lógica, atividades de investigação.
Ambiente	Possibilitar acesso a laboratórios, bibliotecas e ateliês.
Avaliação	Valorizar produções diferenciadas, criatividade e autonomia.

6 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Rotina	Usar cronogramas visuais e previsibilidade nas atividades.
Metodologia	Elaborar instruções claras e segmentadas; apoio visual para compreensão de conceitos.
Interação	Incentivar a participação em atividades coletivas, respeitando tempos individuais.
Avaliação	Utilizar registros contínuos, observação do engajamento e evolução na comunicação e interação social.

7 Estudantes com TDAH e TOD

SITUAÇÃO	PROPOSTA
Organização	Planejar atividades curtas e bem estruturadas, com intervalos de movimento.
Apoio	Oferecer instruções por etapas, reforço positivo e rotinas claras.
Estratégias	Usar recursos multissensoriais, checklists de tarefas, trabalhos em pares.
Avaliação	Considerar não apenas resultados, mas também o esforço, a persistência e o nível de engajamento.

2.3.1.2 O papel dos profissionais

As adaptações curriculares envolvem diferentes níveis de responsabilidade:

a) Docente da sala comum: responsável pelas adaptações de pequeno porte e registro no PDI, promovendo ajustes imediatos em objetivos, conteúdos, métodos e avaliações.



b) Docente do AEE e equipe multiprofissional: atuam em parceria para orientar, sugerir recursos e registrar adaptações no PDI.

c) Gestão escolar e Secretaria de Educação: responsáveis por implementar as adaptações de grande porte, como acessibilidade física, aquisição de recursos e políticas de formação à equipe escolar.

Na rede municipal, as adaptações curriculares devem estar registradas no PDI, de modo a documentar as estratégias de ensino e avaliação ajustadas às necessidades do estudante. É fundamental que esses registros sejam compartilhados entre docente da sala comum, AEE e gestão, garantindo alinhamento nas ações. Além disso, recomenda-se fortalecer a comunicação com as famílias e adotar práticas intersetoriais, envolvendo saúde e assistência social, sempre que necessário. Para os estudantes que não são atendidos no AEE pela SRM, o planejamento das adaptações e o registro no PDI ficam sob responsabilidade do docente da sala comum, em colaboração com o orientador pedagógico.

As adaptações curriculares não devem ser compreendidas como simplificação ou empobrecimento do currículo, mas como respostas educativas necessárias para possibilitar a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Como destacam as cartilhas do MEC (2000), essas adaptações são parte constitutiva da prática pedagógica inclusiva e representam compromisso ético e profissional com a equidade educacional.



3. DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: IDEIAS DE ADAPTAÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Para qual sonho você educa?
Bárbara Carine

Esta seção foi construída a partir das vivências e práticas pedagógicas de docentes do AEE do município de Sorocaba e tem como objetivo compartilhar estratégias por meio de atividades lúdicas para que sejam realizadas adaptações curriculares. As propostas apresentadas são orientações flexíveis, que podem ser ajustadas às singularidades de cada estudante e servir de referência para a criação de outras possibilidades de adaptação, não constituindo, portanto, instruções fechadas, “receitas de bolo” a serem seguidas pelos docentes.

As adaptações de atividades são fundamentais para garantir a participação de todos na sala de aula comum. Quando o docente ajusta a proposta pedagógica ao ritmo, formato ou forma de apresentação dos conteúdos, amplia o acesso à aprendizagem e fortalece o senso de pertencimento dos estudantes. Essas adaptações não diminuem o desafio, mas criam caminhos possíveis para que cada um demonstre o que sabe.

O uso de materiais concretos é uma estratégia central nesse processo, pois a mediação por objetos manipuláveis favorece a passagem do pensamento concreto ao abstrato e contribui para uma aprendizagem mais significativa (Vigotski, 1998; Lorenzato, 2006). Esses materiais tornam conceitos abstratos mais compreensíveis, visíveis e manipuláveis. Para estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, favorecem a construção do pensamento lógico; para aqueles com deficiência visual, oferecem referências táteis; e, para estudantes com TEA, podem ampliar a previsibilidade e a organização das atividades quando articulados a rotinas estruturadas e recursos visuais (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Assim, os materiais concretos funcionam como uma ponte entre o conteúdo escolar e a experiência sensorial do estudante.

Nessa mesma direção, os jogos pedagógicos intensificam o engajamento e favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Regras simples, desafios graduais e oportunidades de cooperação permitem adaptar os jogos a diferentes perfis e níveis de necessidade, possibilitando a participação ativa de todos. O caráter lúdico tende a reduzir a ansiedade, fortalecer a autoestima e contribuir para um ambiente de aprendizagem mais leve, acolhedor e motivador.

Desde a primeira infância, é por meio da brincadeira que o estudante se aproxima do mundo,



experimenta formas de comunicação, relação e criação. O brincar é, ao mesmo tempo, atividade cotidiana e experiência potente: nele, a criança exercita habilidades motoras, perceptivas, cognitivas e socioemocionais, enquanto encontra espaço para o prazer, a imaginação e a invenção. Estudos sobre o desenvolvimento infantil indicam que o brincar envolve estratégias sociais complexas: a criança não apenas imita o mundo adulto, mas o reinventa continuamente, combinando as informações que recebe com seus interesses, gostos e paixões.

A seguir, apresentamos diferentes formas de brincar e suas funções, extraídas do livro *Só Brincar*, de Janet R. Moyles (2002):

BRINCAR FÍSICO	BRINCAR INTELECTUAL	BRINCAR SOCIAL
Motor amplo (construção; destruição)	Linguístico (comunicação; explicação; aquisição de linguagem)	Terapêutico (regressão; relaxamento; brincar paralelo)
Motor fino (manipulação; coordenação)	Científico (exploração; investigação; resolução de problemas)	Emocional-linguístico (comunicação; interação; cooperação)
Psicomotor (aventura; movimento criativo; exploração sensorial; brincar com objetos)	Simbólico/matemático (representação; faz de conta; minimundos)	Repetitivo (domínio; controle)
	Criativo (estética; imaginação; fantasia; inovação)	Empático (simpatia; sensibilidade)
		Autoconceito (papéis; moralidade; identidade)
		Jogos (competição; jogos com regras)

Fonte: Moyles, 2002.

Estimular o brincar, desde a construção do brinquedo até a brincadeira em si, significa oferecer oportunidades de diversão, lazer, estímulo sensorial e criativo, além de interação social. As brincadeiras transmitidas de geração em geração compõem um patrimônio cultural imaterial, por meio do qual valores e saberes regionais são atualizados e ressignificados a cada nova infância.

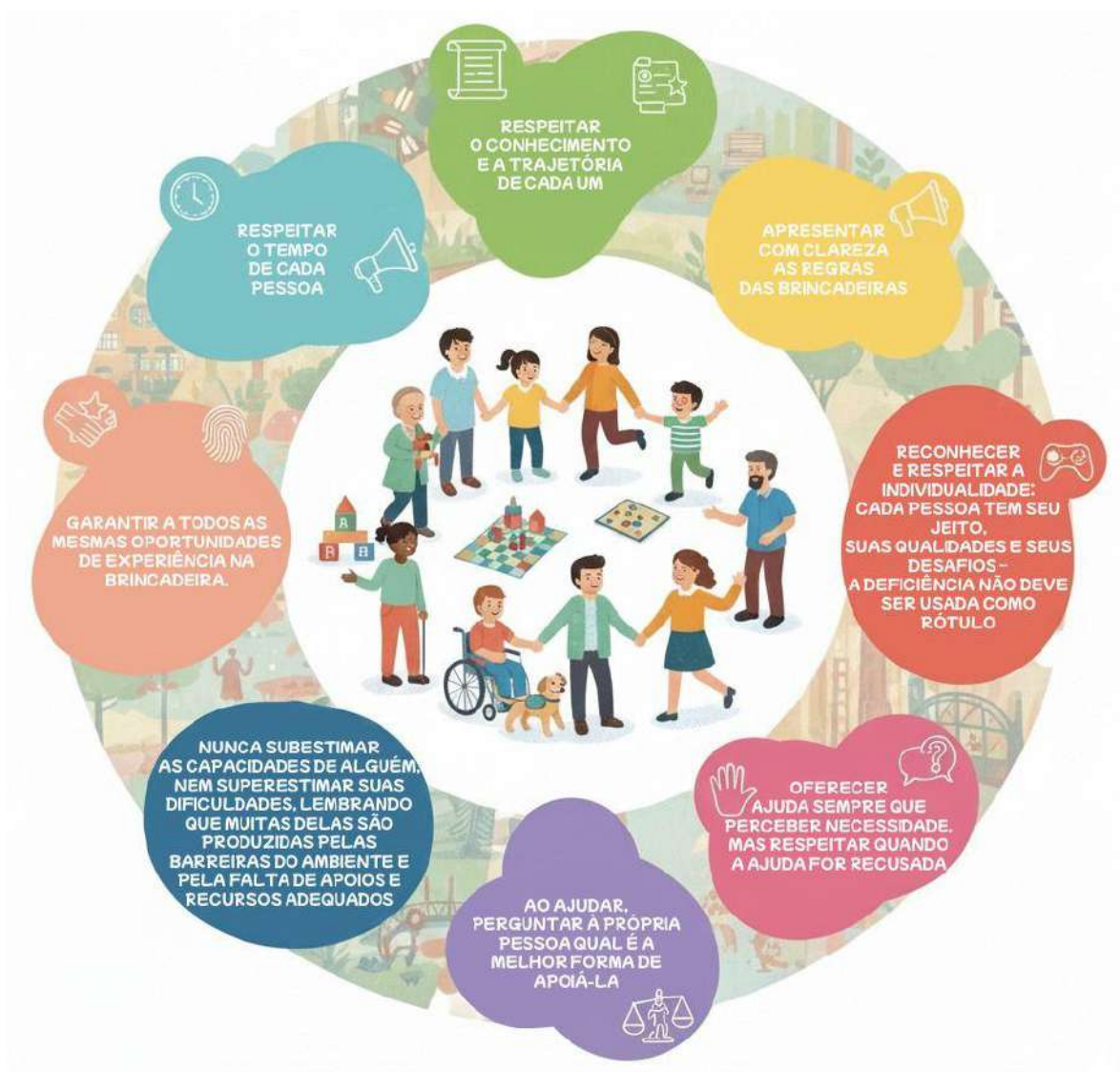
Como lembra Carlos Drummond de Andrade: ao brincar com a criança, o adulto reencontra algo de si mesmo. Sendo assim, participar das brincadeiras, e não apenas incentivá-las, é uma possibilidade de crescimento compartilhado: crianças e adultos só têm a ganhar, não há contraindicações para o ato de brincar.



3.1 Sugestões de atividades de adaptação lúdicas sob a luz da perspectiva inclusiva

Os brinquedos apresentados a seguir foram planejados a partir das habilidades e competências que podem ser mobilizadas nos estudantes, mas, na prática, todos têm o mesmo propósito: favorecer o desenvolvimento integral e possibilitar múltiplas aprendizagens simultâneas.

Cada proposta pode, e deve, ser adaptada aos materiais disponíveis, às condições de realização e às necessidades identificadas pelo educador, servindo como referência para a criação de novas formas de adaptação. Não existe, portanto, um *modus operandi* fixo garantidor de que uma brincadeira seja inclusiva ou se ajuste a todas as situações. Ainda assim, algumas premissas são fundamentais para garantir a participação e a diversão de todos:



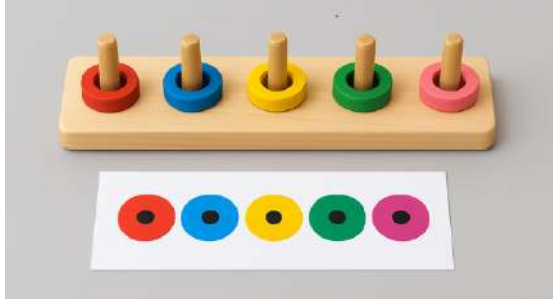
Fonte: Elaborado pela Comissão de Educação Especial.



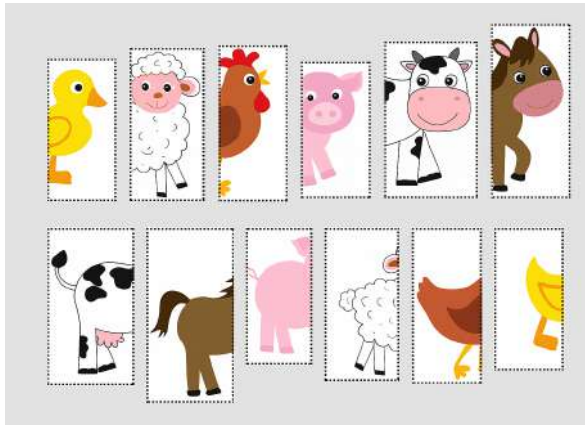
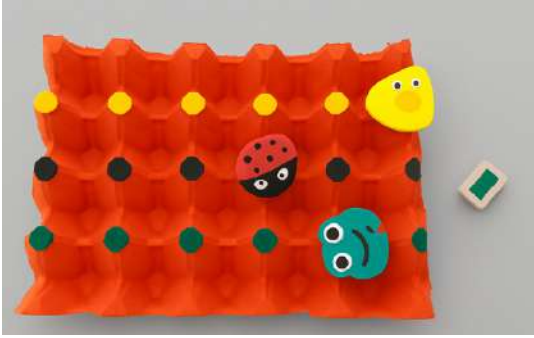
A organização das atividades deve partir do princípio de que todos os estudantes podem e devem participar; o foco precisa estar em encontrar diferentes caminhos para garantir o acesso ao conhecimento, de acordo com as necessidades de cada um. Com pequenos ajustes na postura dos adultos, na seleção dos materiais e no modo de conduzir as propostas, sem recorrer a práticas segregadoras, é possível construir momentos de brincadeira em que estudantes com e sem deficiência participem juntos, compartilhando espaços, regras e experiências.

JOGOS	EXEMPLOS
Caça-Formas Encontrar e organizar as formas. Ao brincar com caça-formas, o estudante ativa diversos processos cognitivos importantes para seu desenvolvimento. Primeiro, exercita a percepção visual, identificando características como tamanho, contorno, quantidade de lados e diferenças sutis entre as figuras. Ao comparar as peças e encaixá-las, fortalece a discriminação visual e a classificação, aprendendo a agrupar elementos por semelhanças e diferenças. Essa atividade também estimula o raciocínio espacial, pois o estudante precisa girar, virar e posicionar as formas para que se encaixem, desenvolvendo noções de orientação e coordenação visomotora. Além disso, o jogo ativa a função executiva, especialmente o planejamento e a resolução de problemas: ela testa hipóteses, verifica erros e tenta novamente, aprimorando o pensamento lógico. Ao nomear as figuras, amplia seu vocabulário geométrico e relaciona linguagem, percepção e ação. Assim, o caça-formas integra desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico em uma experiência lúdica e significativa e pode ser uma brincadeira individual ou socializada.	
Cada cor em seu lugar Separar objetos da mesma cor, estimulando a atenção, a concentração, o raciocínio, a percepção visual, a classificação de cores, a compreensão do propósito das regras do jogo, suscitar a organização, a linguagem, a escrita e a interação social. A brincadeira desenvolve uma série de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais ao mesmo tempo. No plano cognitivo, ocorre o fortalecimento da percepção visual e da discriminação de cores, fundamentais para a organização mental e para futuras aprendizagens, como leitura e matemática, também trabalha a classificação e categorização, pois precisa agrupar objetos segundo um critério específico (a cor), o que desenvolve o pensamento lógico e a capacidade de identificar padrões. O estudante exercita atenção sustentada, memória de trabalho e controle inibitório, componentes da função executiva, ao concentrar-se na tarefa, lembrar o critério de seleção e evitar colocar uma peça em um lugar errado. No aspecto motor, há desenvolvimento da coordenação motora fina, já que manipula peças pequenas, encaixa, posiciona e organiza. No plano da linguagem, pode ampliar o vocabulário, nomeando cores e descrevendo o que faz. <i>Cada cor em seu lugar</i> pode ser uma brincadeira individual ou socializada.	



JOGOS	EXEMPLOS
Colmeia Organizar e relacionar a letra das caixas e dos objetos, por meio do estímulo da movimentação global, apreensão, atenção, concentração, raciocínio, conhecimento das letras e dos fonemas, percepção visual, classificação de objetos, compreensão do propósito das regras, organização, linguagem e interação social. A colmeia também promove a classificação e o reconhecimento de padrões, habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo inicial. A depender do modo como é conduzida, a atividade pode estimular a comunicação, a expressão verbal, a interação social e o reforço da autoconfiança, pois o estudante experimenta sucessos concretos ao identificar a correspondência entre letras e objetos. Assim, torna-se um recurso valioso que integra ludicidade, inclusão e aprendizagem significativa.	
Quebra-cabeça de encaixe Encaixar os objetos nos recortes correspondentes, estimulando a coordenação motora, a atenção, a concentração, o raciocínio, o aprendizado de formas e cores, a percepção visual e a discriminação de figuras. O jogo explora o raciocínio espacial, já que o estudante precisa girar, virar e posicionar as peças corretamente, compreendendo relações de posição e orientação. Além disso, permite o desenvolvimento significativo da coordenação motora fina e da coordenação visomotora, essenciais para atividades futuras de escrita e manipulação de materiais. O quebra-cabeça também favorece a atenção, a paciência e a persistência, já que exige foco e continuidade para ser concluído. Se realizado em grupo, pode ainda promover habilidades sociais, como colaboração e comunicação. Assim, o quebra-cabeça de encaixe é um recurso lúdico que integra aprendizagem cognitiva, motora e socioemocional.	
Trilha de Sequências Organizar a sequência das figuras, estimulando a atenção, a concentração, a percepção visual para observar detalhes e diferenças, o planejamento, a organização temporal, o raciocínio, a memória e a linguagem. Ao brincar com a trilha de sequências, o estudante desenvolve importantes habilidades cognitivas e motoras relacionadas ao pensamento lógico e à organização das ideias. Ela aprende a reconhecer padrões, identificar o que se repete e antecipar o que vem a seguir, fortalecendo a noção de sequência, base para conteúdos futuros como leitura, escrita e matemática. A atividade também estimula a atenção, a memória de trabalho e o controle inibitório, pois o estudante precisa observar com cuidado, lembrar o modelo apresentado e evitar escolhas impulsivas. Além disso, ao manipular as peças da trilha, aprimora a coordenação motora fina e a coordenação visomotora.	



JOGOS	EXEMPLOS
Descoberta de figuras Organizar as peças para completar as figuras, estimulando a atenção, a concentração, o raciocínio, a percepção visual, a lateralidade, o reconhecimento de figuras, o planejamento para organizar a figura, a memória e o raciocínio. O encaixe de figuras também desenvolve o raciocínio espacial, permitindo que o estudante compreenda orientação, direção e relação entre formas, habilidades importantes para a leitura, escrita e Matemática. No plano motor, fortalece a coordenação motora fina e a coordenação visomotora, à medida que o estudante manipula as peças com precisão, encaixa, ajusta e reposiciona. A brincadeira incentiva a atenção, a persistência e a resolução de problemas, já que o estudante precisa manter o foco, lidar com erros e buscar alternativas. Quando realizada em grupo, contribui para habilidades socioemocionais como paciência, comunicação, cooperação e respeito às regras. Assim, o encaixe de figuras é uma atividade simples, mas significativa para o desenvolvimento integral infantil.	
Corrida das cores Percorrer as casas do tabuleiro até o final, estimulando a atenção, a concentração, a preensão, a noção espacial, o conhecimento de números, a contagem e a interação social. A brincadeira Corrida das Cores promove uma série de ganhos cognitivos importantes para o estudante, porque envolve atenção, tomada de decisão rápida e organização mental. No nível cognitivo, ela estimula a discriminação visual, já que o estudante precisa identificar cores de maneira ágil e precisa. Também fortalece a atenção seletiva e sustentada, pois o estudante deve focar no comando dado, ignorar distrações e manter o ritmo da atividade. Além disso, a corrida das cores ativa a função executiva, especialmente o controle inibitório (esperar o momento certo de agir), a flexibilidade cognitiva (mudar de cor rapidamente quando o comando muda) e a memória de trabalho (lembrar qual cor buscar ou alcançar). A atividade também desenvolve a resolução de problemas e o raciocínio rápido, já que o estudante precisa decidir o trajeto, antecipar movimentos e adaptar-se às mudanças do jogo. Sugere-se a brincadeira com dois ou três participantes.	

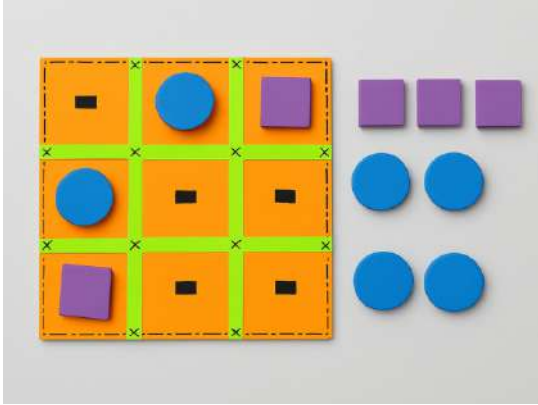


JOGOS	EXEMPLOS
Dados de frase Jogar o dado e criar uma história a partir da figura que cair, estimulando a atenção, a concentração, a memória, a criatividade, o raciocínio, a percepção, a descrição de figuras, a linguagem e a sequência de pensamentos. A brincadeira <i>Dados de Frase</i> é significativa, pois trabalha múltiplas áreas do desenvolvimento de maneira integrada, lúdica e acessível. Ao jogar o dado e criar uma história a partir da figura sorteada, o estudante recebe um estímulo visual concreto, o que favorece a compreensão, especialmente para estudantes com dificuldades de abstração, linguagem ou memória. A atividade fortalece a atenção e a concentração, pois o estudante precisa observar a figura, interpretá-la e manter o foco para construir sua fala ou sequência narrativa. No campo da linguagem, os dados ajudam a ampliar o vocabulário, promover a descrição de imagens, organizar ideias e estimular a formação de frases e narrativas simples. Para estudantes com dificuldades de comunicação, os dados oferecem um ponto de partida visual que facilita a expressão verbal ou até mesmo alternativas como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A atividade também desenvolve funções executivas, como memória de trabalho (lembrar o que viu e criar a história), controle inibitório (esperar sua vez) e flexibilidade cognitiva (adaptar a narrativa conforme novas figuras surgem). Em estudantes com TEA, TDAH ou deficiência intelectual, contribui para o fortalecimento do pensamento organizado.	
Caixa-encaixa Encaixar as peças em seus devidos lugares, estimular a preensão manual, a coordenação viso-motora, a percepção visual, a noção de tamanho e de cores, a atenção, a concentração, o raciocínio e a persistência. A brincadeira <i>Caixa e Encaixa</i> promove um conjunto de desenvolvimentos importantes no estudante, atuando simultaneamente nas áreas cognitiva, motora, linguística e socioemocional. No aspecto cognitivo, o estudante exercita a percepção visual, a atenção, a memória e o raciocínio lógico, pois precisa observar o formato das peças, comparar tamanhos e identificar qual delas se ajusta corretamente aos espaços da caixa. Esse processo também fortalece habilidades de classificação, resolução de problemas e raciocínio espacial, fundamentais para a construção do pensamento matemático e para a organização mental. Do ponto de vista socioemocional, a atividade incentiva a paciência, a persistência, o controle da frustração e a autoconfiança, já que o estudante vivencia tentativas, erros e acertos de forma natural e lúdica, sendo possível a interação comum ou mais participantes.	

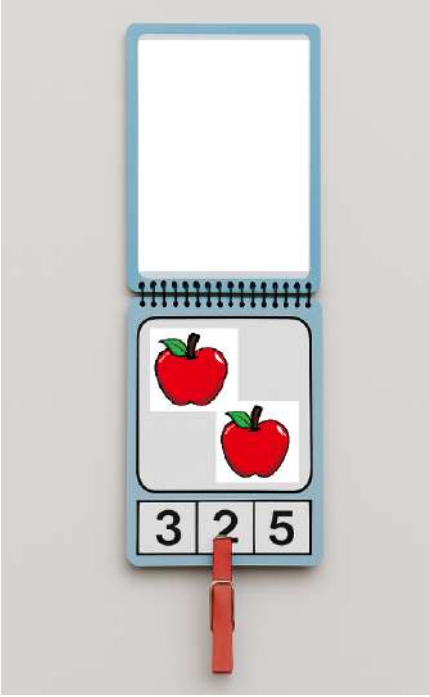
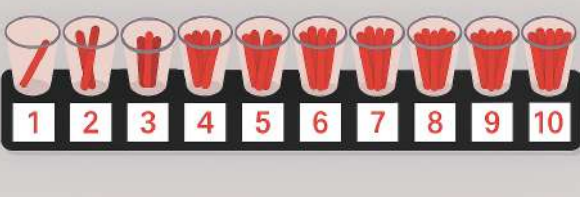


JOGOS	EXEMPLOS
Cai não-cai não Tirar os palitos sem deixar as tampinhas caírem, estimular a coordenação manual, a preensão fina, a atenção, a concentração, a percepção visual e tátil, o cuidado, a delicadeza, a estratégia e o raciocínio. A brincadeira Cai Não Cai é extremamente relevante para mobilizar múltiplas habilidades cognitivas, motoras, sensoriais e socioemocionais de forma lúdica, concreta e altamente motivadora. Do ponto de vista cognitivo, a atividade estimula o raciocínio lógico, a antecipação de consequências, a resolução de problemas e a atenção sustentada. O estudante precisa observar quais varetas podem ser retiradas sem derrubar as bolinhas, o que exige planejamento, análise e tomada de decisão, habilidades essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Para estudantes com dificuldades de concentração ou organização do pensamento, o jogo funciona como um treino natural dessas funções. A brincadeira pode ser individual ou socializada. Observação: É possível, na parte interna das tampinhas, colocar números que podem ser somados para pontuação final do jogo.	
Caixa de Sal Escrever a letra da cartela no sal, estimular a habilidade manual, a preensão, a sensibilidade tátil, a criatividade, a atenção, a imitação, a noção de formas e letras, a concentração, a memória, a linguagem e a interação social, sendo uma brincadeira individual ou socializada. A brincadeira <i>Caixa de Sal</i> é um recurso pedagógico significativo, especialmente para estudantes público da Educação Especial, pois integra estímulos sensoriais, cognitivos, motores e linguísticos de maneira lúdica e acessível. Do ponto de vista sensorial, a <i>caixa de sal</i> oferece experiências táteis fundamentais para estudantes que precisam explorar texturas, temperaturas e movimentos com as mãos. Isso contribui para a integração sensorial, ajudando o cérebro a organizar estímulos e melhorar a autorregulação, aspecto essencial para estudantes com TEA, TDAH, déficit sensorial ou dificuldades motoras. No desenvolvimento cognitivo, a brincadeira estimula a atenção, a observação, a exploração, o raciocínio e a curiosidade. Quando o estudante desenha letras, números, formas ou figuras no sal, envolve processos de memória, percepção visual e reconhecimento de padrões. Para estudantes que apresentam dificuldades na alfabetização ou em conceitos iniciais de Matemática, a caixa funciona como um material concreto que facilita a compreensão simbólica.	



JOGOS	EXEMPLOS
Jogo da velha Completar três espaços, com peças iguais, em qualquer direção: horizontal, vertical e diagonal, estimular o raciocínio lógico, a preensão, a coordenação viso-motora, a atenção, o planejamento/estratégia e a concentração. Ideal para ser realizado em duplas. A atividade treina a atenção sustentada, memória de trabalho (lembrar as jogadas anteriores) e controle inibitório (esperar a vez e não jogar impulsivamente). Esses aspectos são fundamentais para estudantes com TDAH e outras dificuldades de autorregulação. Ao conversar sobre as jogadas, negociar regras e discutir estratégias, o estudante desenvolve vocabulário, expressão oral e comunicação funcional. Para estudantes que utilizam comunicação alternativa, o jogo também pode ser adaptado, favorecendo interações significativas.	
Quebra-cabeça imantado Organizar as peças formando figuras completas, estimular a atenção, a concentração, a percepção visual, a discriminação de formas, a relação parte-todo, o planejamento de ações e o raciocínio lógico, além da coordenação motora fina. Pode ser utilizado individualmente ou em pequenos grupos, oferecendo modelos de apoio (figuras impressas), para que os estudantes tentem reproduzir e, depois, propondo composições livres. É possível variar o nível de desafio, iniciando com imagens mais simples e, gradativamente, apresentando figuras com maior número de peças ou com formatos menos previsíveis. Observações: Garanta tempo suficiente para que cada participante explore as peças e tente diferentes combinações. Quando necessário, reduza a quantidade de peças disponíveis, utilize figuras com cores bem contrastantes e ofereça pistas visuais ou verbais, favorecendo a participação de todos os estudantes.	

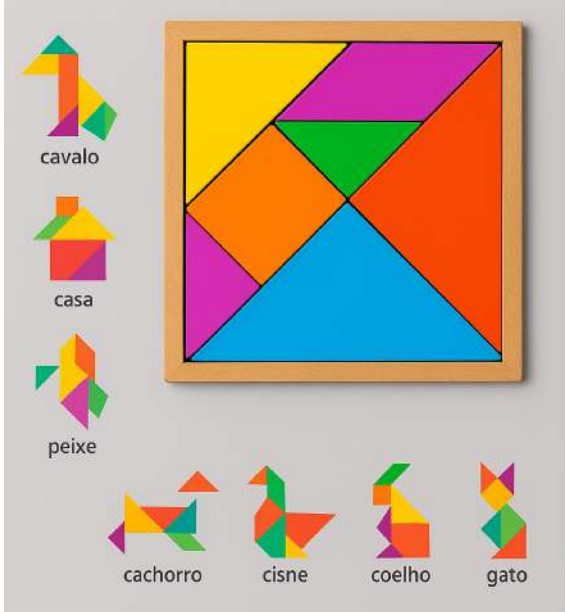
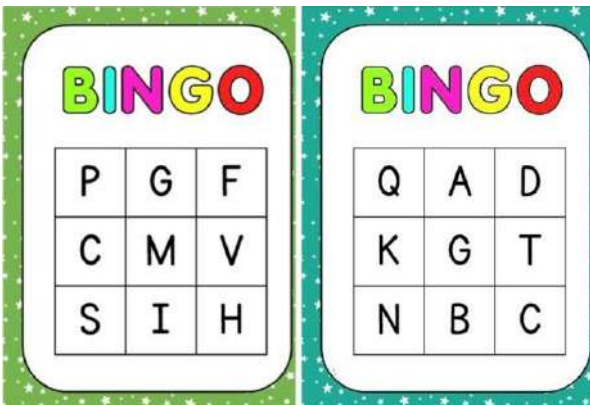


JOGOS	EXEMPLOS
Contagem e quantificação Oferecer condições para que o estudante construa a noção de número: contar, quantificar, verbalizar a sequência numérica e também a representação gráfica dos numerais. No que se refere aos números cardinais, aprende a contar objetos, avançar e retroceder na contagem, comparar quantidades, identificar “mais”, “menos” e “igual”, além de associar numerais às respectivas quantidades, ações fortalecem a noção de quantidade e o entendimento de que os números representam “quanto” existe de algo. Em relação aos números ordinais, o jogo favorece a compreensão da ideia de posição e sequência. Dessa forma, o jogo se torna um contexto significativo para explorar conceitos matemáticos, estimulando a aprendizagem de forma lúdica, concreta e prazerosa, sendo possível brincar de forma individual ou socializada.	
Loto Leitura Favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, estimular a leitura e a formação de palavras a partir de letras ou sílabas móveis, bem como a correspondência entre fonema e grafema em situação de brincadeira. O jogo pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, variando a quantidade de letras/sílabas e o tamanho das palavras. O docente pode propor desafios como “encontrar a palavra do cartão”, “trocar apenas uma letra para formar outra palavra” ou “montar palavras que rimem”, ajustando o nível de dificuldade às necessidades dos estudantes.	
Contagem e numeração Desenvolver o conceito de número por meio da associação entre numeral e quantidade, da construção da sequência numérica e da comparação de coleções, introduzindo também as noções de ordinalidade (primeiro, segundo, terceiro etc.). Organizar a atividade em duplas ou pequenos grupos, utilizando materiais concretos (tampinhas, blocos, brinquedos) para representar as quantidades. É possível propor diferentes desafios, como completar espaços vazios na sequência, contar objetos e registrar o numeral correspondente ou identificar “quem está em primeiro, segundo, terceiro lugar”, ajustando a quantidade de elementos conforme o grupo.	



JOGOS	EXEMPLOS
Caça à letra inicial Favorecer a correspondência entre fonema e grafema, estimulando a identificação da letra inicial das palavras em diferentes contextos. O jogo consiste em apresentar ao estudante figuras, objetos ou palavras orais e convidá-la a descobrir qual é a letra inicial, marcando a coluna correspondente no painel. O docente pode nomear a figura, enfatizando o som inicial, e pedir que o estudante localize a letra, colocando um marcador, pregador ou ficha sobre o espaço correto. Também é possível inverter a proposta, mostrando primeiro a letra e pedindo que o estudante encontre, entre as figuras disponíveis, aquelas que começam com o mesmo som. A atividade amplia o repertório de palavras, desenvolve a consciência fonológica e permite diferentes níveis de desafio, podendo ser jogada individualmente ou em pequenos grupos, com apoios visuais e pistas orais para os estudantes que necessitarem.	
Varal alfabético Favorecer a consciência fonológica e o processo de alfabetização, estimular a formação de palavras a partir de figuras e letras móveis, o reconhecimento de grafemas e sílabas e a leitura e escrita de forma lúdica. O varal pode ser utilizado individualmente, em duplas ou pequenos grupos, variando o nível de desafio (palavras curtas ou longas, sílabas simples ou complexas) de acordo com as necessidades dos estudantes.	



JOGOS	EXEMPLOS
Tangram Explorar as figuras geométricas planas e suas composições, desenvolvendo o raciocínio lógico, a percepção espacial, a coordenação motora fina e a criatividade na resolução de desafios. É recomendado propor desafios graduados, como reproduzir modelos prontos, criar desenhos livres ou montar figuras sugeridas pelos colegas, incentivando o trabalho em grupos heterogêneos para que os estudantes compartilhem estratégias e se apoiem mutuamente.	
Bingo das letras Organizar as letras para formar o alfabeto, estimular a atenção, a concentração, a percepção visual, a discriminação das letras, o planejamento para organizar as peças, a memória e o raciocínio. O bingo de letras é uma brincadeira que, ao mesmo tempo em que diverte, promove aprendizagens essenciais para a alfabetização: ajuda o estudante a reconhecer visualmente as letras, relacionar sons e símbolos, desenvolver a atenção e a concentração, tomar decisões com autonomia, socializar ao respeitar regras e interagir com colegas, além de tornar o contato com o alfabeto mais leve e motivador. Dessa forma, o jogo transforma a aprendizagem em uma experiência lúdica e significativa, podendo ser individual ou com mais participantes.	
Jogo da memória adaptado Encontrar pares de cartas iguais, que podem relacionar imagem–imagem, imagem–palavra ou número–quantidade, conforme o objetivo didático definido pelo docente. Ao virar as cartas, os estudantes exercitam a memória visual, a atenção, o raciocínio e a ampliação de vocabulário. Para apoiar a participação dos estudantes com deficiência, o número de pares pode ser reduzido, as cartas podem ser maiores, plastificadas e com contornos marcados; também é possível acrescentar texturas em relevo nas figuras para facilitar o reconhecimento por estudantes com baixa visão ou aqueles que se beneficiam de pistas táteis.	



JOGOS	EXEMPLOS
Coordenação motora Desenvolver a coordenação motora fina, a destreza dos dedos e a integração visomotora, favorecendo o planejamento de movimentos em sequência e a autonomia em atividades de vida diária, como amarrar cadarços e manipular pequenos objetos. O material pode ser utilizado individualmente, com o docente ou outro adulto, demonstrando o movimento em que o estudante repete o passo a passo (passar o cadarço, cruzar, puxar, dar o laço). Para estudantes com dificuldade motora, é possível usar cadarços mais grossos e coloridos, oferecer apoio físico parcial e ampliar o tempo de exploração. A atividade também pode ser organizada em pequenos grupos, em forma de desafio cooperativo, em que os estudantes se ajudam para completar o “amarrar do sapato”.	



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BALL, Stephen J. *Políticas educacionais: textos, trajetórias e estratégias*. Trad. Gilda A. R. S. Whitaker. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. *Educação especial e inclusão escolar: do indivíduo à instituição, do direito à diferença*. Campinas: Papirus, 2010.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Trad. Maria Teresa Eglér Mantoan. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2025.

BRASIL. *Escola viva: estratégias e orientações para a educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.



BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º dez. 2021.

BRASIL. *Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE: orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE*. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 226, de 2022*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para atualizar a terminologia relativa ao Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2022.



BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. Políticas de educação especial no Brasil: uma leitura histórica. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 25–42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e tensões contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 17–32, jan./abr. 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: tensões e desafios na formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 769–787, 2011.

LORENZATO, Sérgio. *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Campinas: Papirus, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. *Desenho universal para a aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Penso, 2014.



MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: a política de educação especial em foco. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 769–787, 2011.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Karoline Meleiro do. *Educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual: sentidos produzidos no cotidiano escolar*. Sorocaba, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, em elaboração.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo*. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliar: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POKER, Rosimar Serena S.; SILVA, Shirley; MANZINI, Eduardo José (org.). *Educação especial na perspectiva inclusiva: políticas, práticas e formação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PÚBLIO, Patrícia Lopes Ramos; LIMA, Paulo Gomes; CAIADO, Katia Regina Moreno. *Educação especial no município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à educação*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 38, n. 104, p. 9-23, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018180006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NhWqd3ySt9t9cbKBwb78MMs/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.

RASMUSSEN, Fernanda S. M.; SILVA, Rosângela C.; NEIX, Cátia S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101–112, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOROCABA (Município). *Caderno de orientações para o planejamento – 2025*. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2025.

SOROCABA (Município). *Documento curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba*. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2024.

SOROCABA (Município). *Instrução Normativa SEDU/GS nº 09, de 2025*. Dispõe sobre os fluxos de solicitação dos serviços da Educação Especial. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2025.

SOROCABA (Município). *Instrução Normativa SEDU/GS nº 12, de 2023*. Dispõe sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2023.

SOROCABA (Município). *Instrução Normativa SEDU/GS nº 13, de 2023*. Dispõe sobre a Classe



Hospitalar e demais serviços da Educação Especial. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2023.

SOROCABA (Município). *Lei Municipal nº 3.601, de 14 de junho de 1991*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado no município de Sorocaba. Sorocaba, SP, 14 jun. 1991.

SOROCABA (Município). *Lei Municipal nº 5.413, de 16 de abril de 1997*. Estabelece normas para o ingresso de pessoas com deficiência na rede municipal de ensino. Sorocaba, SP, 16 abr. 1997.

SOROCABA (Município). *Lei Municipal nº 10.436, de 2013*. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 5.413, de 1997. Sorocaba, SP, 2013.

SOROCABA (Município). *Orientações para o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI*. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, 2024.

SOROCABA (Município). CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CME nº 01/2012*. Homologa a criação da Classe Hospitalar no Hospital GPACI. Sorocaba, SP, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. Geneva: WHO, 2019.