



2ª Licenciatura em
Educação Especial

Educação Especial no Ensino Fundamental

fundamentos políticos e práticas pedagógicas

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
fundamentos políticos
e práticas pedagógicas



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
fundamentos políticos
e práticas pedagógicas

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2023

© 2023, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

M386e

Martins, Vanessa Regina de Oliveira.

Educação especial no ensino fundamental : fundamentos políticos e práticas pedagógicas / Vanessa Regina de Oliveira Martins. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.

47 p.

ISBN – 978-65-89874-59-1

1. Educação especial. 2. Ensino fundamental. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD – 371.9 (20^a)

CDU – 371.9

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Organização pedagógica do Ensino Fundamental e a política inclusiva da Educação Especial	9
2 Política educativa e a intervenção pedagógica do educador especial no Ensino Fundamental	21
3 Educação Especial e o trabalho colaborativo no Ensino Fundamental: saberes e práticas educativas.....	21
Considerações finais.....	27
Referências.....	35
Súmula curricular.....	37

Introdução

Queridos (as/es) alunos, sejam bem-vindos a mais uma disciplina do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial. Retomaremos conceitos estudados em outras disciplinas que dialogam diretamente com os conteúdos aqui propostos. Iniciamos retomando a especificidade da Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino, que deve ser estendida a todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

As particularidades de cada etapa de ensino demandam, da atuação do educador especial, apoio ativo e educativo aos professores regentes, numa atuação colaborativa, atenção aos critérios de avaliação estabelecidos pelos docentes, dada às especificidades de cada aluno, e análise regular dos objetivos pedagógicos, que devem dialogar com o modo de desenvolvimento do aluno com deficiência.

Neste material, focaremos nosso estudo nas práticas de ensino do educador especial no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano), isto é, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Como objetivos de estudo, pretendemos possibilitar ao estudante conhecer e analisar as políticas inclusivas relativas ao Ensino Fundamental e as ações da Educação Especial nessa etapa. Para tanto, busca-se analisar as propostas curriculares do Ensino Fundamental e as formas de avaliação de estudantes com deficiência atendidos pela Educação Especial. E, por fim, tem-se como objetivo analisar e propor procedimentos de trabalho colaborativo na escola, no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para o desenvolvimento desses objetivos apontados, teremos 30 horas de estudos teóricos, que serão divididos em três unidades de ensino. Na **Unidade 1**, “Organização pedagógica do Ensino Fundamental e a política inclusiva da Educação Especial”, objetiva-se apresentar as políticas inclusivas relativas ao Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, de modo a

conhecer as bases nacionais curriculares que promovem as especificidades e saberes dessa etapa de ensino.

Na **Unidade 2**, “Política educativa e a intervenção pedagógica do educador especial no Ensino Fundamental”, faremos um adensamento acerca da política educativa que delinea a ação interventiva da Educação Especial no Ensino Fundamental.

Então, para fecharmos nosso estudo, na **Unidade 3**, “Educação Especial e o trabalho colaborativo no Ensino Fundamental: saberes e práticas educativas”, aprofundaremos o conceito de ensino colaborativo e a atuação do educador especial no Ensino Fundamental para que possamos analisar e propor procedimentos de trabalhos compartilhados e colaborativos na escola, no âmbito da Educação Especial, por meio do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Esperamos que ao final deste estudo haja uma maior compreensão da importância do ensino colaborativo, na construção parceira da docência entre educador especial e educador regente, na composição das práticas educativas, de ensino e avaliação, no Ensino Fundamental, junto ao aluno da Educação Especial, de modo integrado e com atenção às suas especificidades.

Organização pedagógica do Ensino Fundamental e a política inclusiva da Educação Especial

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 54).

Colocar em prática a perspectiva assumida por Boaventura de Sousa Santos (2006) é um dos pilares fundantes da educação inclusiva adotada pelas políticas públicas educacionais no Brasil: avaliar as necessidades de adequações curriculares educativas, para não “igualar” demandas diferentes, e não “inferiorizar” sujeitos e práticas pedagógicas, de modo a legitimar a presença equitativa de todos e o direito da igualdade de participação social. A Educação Especial, portanto, a partir da concepção trazida na epígrafe do texto, é assumida como campo de ação que visa à manutenção das singularidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, à produção de um sistema educativo com práticas equânimes para todos.

Segundo Jesus e Vieira (2011, p. 95), a “Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 205, sinaliza que a Educação é um direito público e subjetivo, isto é, um direito de todos e um dever do Estado”; sendo assim, deve ser pensada de modo singular, para que a escola seja um espaço de inserção de todas as diferenças, e não promotora de um sistema que oprima ou regule os corpos e os modos de vida, excluindo modos diferenciados de pensar, agir e aprender.

De todas as etapas da educação, o Ensino Fundamental, já nos anos iniciais, coloca-se como primeiro espaço de desafios de implementação da política educacional inclusiva. Isso porque é a partir do 1º ano do Ensino Fundamental que se iniciam os protocolos mais sistematizados de ações educativas, que envolvem mais o processo da abstração do saber, de modo mais individualizado, e a produção de registros simbólicos, por meio da escrita, além de se ter a presença em maior tempo na sala de aula

com conteúdos escolares mais densos que na Educação Infantil, porque é nessa etapa que se dá o processo de alfabetização. Sendo assim, é nesse período que aparecem com maior frequência as queixas docentes em relação ao comportamento diferenciado (ou seja, as características atípicas de comportamento) de alunos com deficiência e aos “atrasos” no desempenho e desenvolvimento escolares.

Mais que na Educação Infantil, é nessa etapa que a busca por diagnósticos passa a ser mais exigida (tanto pela família quanto pela equipe escolar), e há também uma procura mais intensa pela figura e presença do educador especial na escola, já que na Educação Infantil o brincar, a maior rotatividade de atividades pedagógicas lúdicas e o envolvimento de práticas de ensino que envolvem o corpo e seu deslocamento nos espaços da escola (parques, biblioteca, cantinhos de atividades) promovem a sensação de mais facilidades para a inserção de alunos com deficiência, mesmo com as diferenças no tempo/espaço do aprendizado de cada um, porque há uma liberdade maior nas práticas educativas. Na Educação Infantil, por esses motivos, a inclusão do estudante com deficiência se dá, aparentemente, de modo mais fácil, ou se percebe menos o impacto das diferenças no processo de ensino e aprendizagem pela própria característica da ludicidade dessa etapa, pela possibilidade de exploração do corpo infantil e pela individualidade dos fazeres educativos. Retomamos que isso ocorre porque, em relação ao Ensino Fundamental, há uma melhor gestão das atividades coletivas, por termos uma variedade de práticas de ensino que envolvem atividades lúdicas, possibilitando uma melhor organização pedagógica das diferenças na escola, nessa etapa de ensino.

Para a melhor compreensão das políticas educativas, das práticas pedagógicas e das ações da Educação Especial no Ensino Fundamental, dividiremos nosso estudo da composição, organização e desenvolvimento educativo entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para que o educador especial possa organizar ações interventivas em suas práticas, é necessário conhecer as demandas de programa curricular, formas de avaliação em cada etapa de ensino, para que atue de forma integrada aos docentes atuantes nas salas comuns. Por isso, o adensamento nas diretrizes normativas que deliberam os conteúdos educativos no Ensino Fundamental é de extrema relevância para a construção do trabalho colaborativo.

Passemos à organização das atividades e práticas em cada uma dessas etapas.

Organização geral dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os anos iniciais são compostos de cinco anos e são subdivididos em dois ciclos, I e II. O ciclo I é composto de três anos, 1º, 2º e 3º ano, e apenas no terceiro ano há reprova. Isso porque se entende que o aluno poderá desenvolver os conteúdos curriculares desse ciclo ao longo dos três anos, e, então, no último ano se avalia a aprovação ou retenção do aluno, mantendo-o no ciclo caso julgado necessário. O ciclo II é composto de dois anos, 4º e 5º ano. Nele o último ano também é considerado ano de reprova do ciclo, por ser entremeio e passagem do estudante para o Ensino Fundamental II, agora subdividido em dois ciclos, III e IV.

Para nossa conversa aqui, traremos considerações com base nos direcionamentos postos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Nela encontramos o delineamento dos princípios norteadores e dos objetivos de ensino do Ensino Fundamental. A BNCC “se deu pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010, e também do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014” (RAMOS, 2017, p. 23). Podemos definir a BNCC como

um documento de caráter normativo que define o conjunto [...] de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] aplica-se exclusivamente à educação escolar. [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Sobre os anos iniciais, a BNCC aponta a necessidade de ser uma etapa em que se tem uma articulação intensa com a Educação Infantil, principalmente no 1º ano do ciclo I, quando o aluno ainda traz necessidades da ludicidade e de atividades que envolvam práticas corporais, entrelaçando a aprendizagem pelo brincar. Deve-se, portanto, no início dessa etapa, “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 57) para a

necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes

em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BRASIL, 2017, p. 57-58).

Com isso, diríamos que o primeiro desafio dos anos iniciais se coloca no processo de compreensão do “ser aluno”, no aprendizado da presença do corpo estudantil nos tempos da escola, na compreensão do tal “tempo escolar e as práticas escolares”. Se a rotina escolar é produzida desde a Educação Infantil com a divisão de tempos, por tipos de atividades lúdico-pedagógicas, em momentos de refeição, higiene, leituras dirigidas, é no Ensino Fundamental que essa rotina passa a ser mais exigida e as atividades passam a envolver mais a cognição que a exploração da corporeidade. Isso porque há um maior uso do espaço interno da sala de aula, em que o corpo do aluno deve estar fisicamente “sentado” em uma carteira, tendo uma maior produção de atividades pedagógicas dirigidas, que envolvem a abstração, simbolização e o registro em papel, com atividades mais individualizadas, sistematizadas e que demandam uma maior relação direta entre sujeito e objeto de aprendizagem.

Além disso, iniciamos nessa etapa a produção do conhecimento disciplinar, pelo ensino de conteúdos apresentados em diferentes disciplinas (matemática, português, ciência, história, educação física, artes, inglês), e a construção de ações transdisciplinares por meio de projetos pedagógicos bem estabelecidos e que levem em consideração os desejos e interesses dos alunos. Assim temos o princípio da divisão de saberes e a organização das ações diárias internas à sala de aula como uma atividade pedagógica de planejamento docente de suma importância. Isso se dá porque nessa etapa

ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2017, p. 58).

A BNCC organiza-se da seguinte forma, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental:

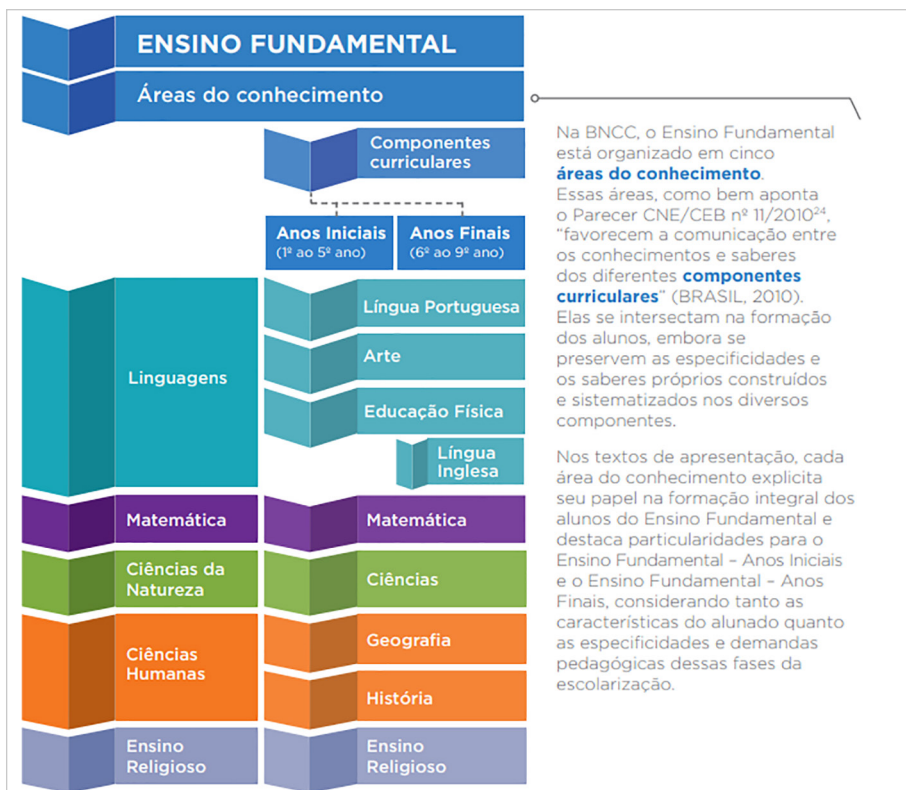


Figura 1 Organização das áreas de conhecimento da BNCC do Ensino Fundamental.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27). Link de acesso: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Embora haja uma divisão comum entre essas duas etapas, em termos de áreas de saberes subdivididos, há pontos muito distintos relativos à prática educativa, principalmente nos modos de apresentação dos conteúdos, uma vez que nos anos iniciais o ensino é mais geral, e nos anos finais os saberes são ensinados de modo mais especializado e, por vezes, mais segmentado também.

Portanto, nos anos iniciais, foco deste tópico, a BNCC divide o ensino em cinco grandes áreas de saber: linguagens; matemática; ciências da natureza; história; e ensino religioso.

Embora haja essa subdivisão, nessas cinco áreas de saber, nessa etapa, a aquisição da leitura e escrita – área de linguagens, portanto – ganha maior notoriedade e maior investimento de ensino, e é esse conhecimento que integra as práticas educativas das demais áreas. É nessa etapa que há uma

ampliação do conhecimento de mundo da criança frente aos conteúdos culturais, que são também apresentados pela escola. É um tempo de múltiplas descobertas e ampliação de sensações frente ao universo letrado e de apresentação sistematizada da leitura e da escrita por meio de um ensino crítico e reflexivo. O Ensino Fundamental oferece ao estudante

maior autonomia nos movimentos e deslocamentos [que] ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017, p. 58).

Quando falamos em diferença aqui, referimo-nos a todas as desigualdades sociais que possam modificar os modos de apreensão e apropriação do saber educativo e que fujam ao “padrão normativo estabelecido socialmente”, podendo ser a pobreza, a falta de afeto familiar que gera uma diferença psíquica, a diferença de cognição, de gênero, as demandas físicas e sensoriais, entre outras distinções que possam modificar as práticas educativas comuns.

Sobre o tempo escolar e a gestão dele pelo aluno, tem-se em mente a consideração a seguir, que delibera concepções acerca disso e sobre o quanto é difícil para o estudante compreender a rotina escolar, fazendo parte do tempo, integrando-se à produção de saberes escolarizados:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato (ENQUITA, 1989, p. 180).

A alfabetização é a atividade educativa que ganha destaque nessa etapa de ensino e pode trazer entraves, a depender do público atendido da

Educação Especial. Vale retomar quem são os sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial:

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no seu artigo 4º, considera:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, n. p.).

Retomando a questão posta acerca dos desafios da alfabetização para o público da Educação Especial, alguns alunos surdos, por exemplo, podem apresentar questões significativas para a apreensão da escrita (sendo esse aspecto muito evidenciado no dia a dia educativo), de forma que, para eles, ela deve ser pensada como ensino de segunda língua. Portanto, para que o aluno compreenda o funcionamento da escrita da língua oral, no caso a língua portuguesa, ele deve acessar primeiramente, de modo natural e funcional, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Dessa forma, ainda que em sala comum, crianças ouvintes e surdas terão trajetórias e demandas educativas muito diferenciadas para que se chegue ao objeto-fim dessa etapa: a apreensão crítica do código escrito para que tenham as habilidades de leitura e escrita, conforme demanda e meta da BNCC. No entanto, nessa diretriz nacional, segundo Ramos e Martins (2018), não há distinções acerca dos modos de fazer a educação para surdos e ouvintes, e, por isso, caberá ao educador especial articular saberes sobre a educação de surdos para que haja uma prática diferenciada junto ao educador regente, de modo a valorizar as especificidades metodológicas de ensino para o aluno surdo no que tange à apropriação da escrita com métodos de ensino de segunda língua. Para as autoras, pode-se refletir acerca das

significações advindas das palavras “igualdade” e “inclusão” presentes na BNCC: é o estabelecimento da lógica do igual quando se pré-define um currículo padrão, uma base comum e nacional, determinando,

portanto, a planificação de um modo único de ensino e de ensinar, indicando muito mais, a nosso ver, uma exclusão no ambiente escolar do que propriamente a inclusão desses alunos. O objetivo da BNCC é genuíno no sentido de traçar diretrizes de um ensino comum e igualitário, mas refletir no processo de construção de uma educação pela equidade é algo que pode favorecer reflexões e avanços de documentos norteadores (RAMOS; MARTINS, 2018, p. 24).

As autoras fazem uma crítica pontual sobre o estudo da BNCC e a falta de gestão dos ensinos e dos objetos pedagógicos dessa etapa frente aos alunos surdos (público da Educação Especial):

Deste modo, percebemos que a BNCC foi elaborada de forma a priorizar a oralidade e escrita como dimensões inseparáveis e indispensáveis no momento de alfabetizar e letrar os alunos do Ensino Fundamental. Mas todos os alunos? E os alunos surdos? Parece que foram invisibilizados, pois o mundo dos sons nada acrescenta aos alunos surdos, pelo contrário, somente os inferioriza, os regride, os oprime e não os faz avançar e se desenvolver em todos os sentidos, uma vez que valorizar demais um aspecto sensorial que falta aos surdos é desconsiderar outros modos de se fazer sujeito (RAMOS; MARTINS, 2018, p. 22).

Tais acenos podem ser tensionados para outros públicos da Educação Especial, como pessoas autistas, que devem ser acompanhadas em seus processos, de modo a pensar estratégias que considerem a relação interativa entre docente e aluno, dada a dificuldade interacional que pode ocorrer. Na deficiência intelectual, temos outro tempo de acesso e apropriação do código pelo estudante, a depender do comprometimento cognitivo, e isso deve ser traçado pelo educador regente em parceria com o educador especial. Alunos cegos deverão ser apresentados ao código Braille, sistema de escrita tátil e/ou a recursos tecnológicos de comunicação aumentativa. Assim como alunos com múltiplas deficiências ou paralisia cerebral e que tenham comprometimento na comunicação oral devem ser apresentados, nessa etapa, à leitura e escrita por meio de pranchas de comunicação alternativas. Portanto, deve haver a menção das especificidades educativas no planejamento curricular, algo que deve ser levado em consideração pelo educador especial, na gestão e orientação de adequações do planejamento do educador comum. Apontamos aqui as especificidades do público surdo como alegoria a essa questão, que deve ser dada e refletida de modo crítico.

Assim, o educador nos anos iniciais deverá desenvolver um plano pedagógico que foque no desenvolvimento do estudante e no acesso ao letramento pela alfabetização e inserção contextual para apropriação do código escrito. É nessa etapa que se veem pactos sociais e políticos que visam à alfabetização de estudantes na idade certa, até o 3º ano do Ensino Fundamental, ao final do ciclo I. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic – é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos para a valorização dos professores e das escolas em prol da promoção e do avanço na qualidade de processos educativos para alfabetização de estudantes de até 8 anos.

O educador, nessa etapa, deverá auxiliar o estudante a entender os tempos de aprendizagem e a dinâmica escolar e trabalhar na construção do saber social e crítico do aluno, frente aos efeitos desse processo, visando à qualidade deste, mais que à sua apreensão de forma mecânica. O aluno é acompanhado mais tempo por um educador generalista, o pedagogo, que planeja de modo integrado a gestão dos conhecimentos das cinco áreas de saber. Além do pedagogo, os alunos têm pelo menos dois professores especialistas, de arte e de educação física.

O segundo desafio, então, como mencionado, coloca-se na apreensão do sistema alfabético da escrita, conhecimento que abre o mundo do aluno ao universo das letras, ao espaço acadêmico, ou seja, ao mundo letrado que precisa ser “desbravado”. A alfabetização produz o sujeito escolarizado, de certo modo. É o que principia a inserção do aluno na escola, ou seja, produz marcadores significativos da subjetividade estudantil.

Organização geral dos anos finais do Ensino Fundamental

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, temos dois ciclos de escolarização: o ciclo III, que corresponde ao 6º e 7º ano, com reprova no 7º ano; e o ciclo IV, do 8º ao 9º ano, com reprova no 9º ano. Após o término dessa etapa o aluno avança para o Ensino Médio, sendo dividido em três anos de escolarização.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos

conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p. 60).

Como essa etapa também é gerenciada por diretrizes nacionais e curriculares de ensino, há necessidade de conhecermos um pouco mais os pressupostos e conhecimentos que compõem essa fase da escolarização para aproximá-la e articulá-la à Educação Especial.

A BNCC objetiva indicar habilidades e competências a serem trabalhadas com o estudante de modo que ele possa desenvolver o pensamento crítico-reflexivo a partir das áreas de saber disciplinar que tratam da linguagem, do raciocínio lógico matemático, das ciências da vida e da natureza, de idiomas, das humanidades, entre outros campos de saberes que compõem seus macro e micro campos de conhecimento.

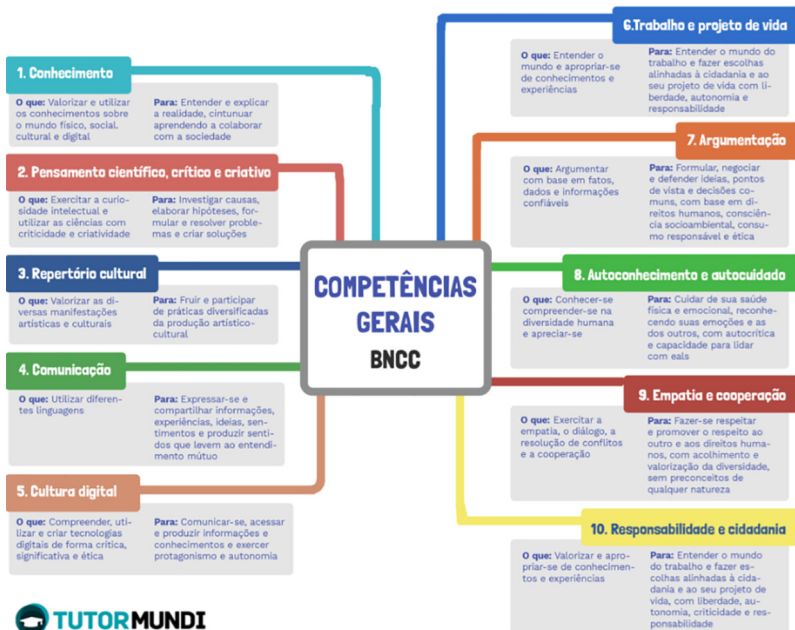


Figura 2 Organização de conhecimentos e princípios norteadores da BNCC.

Fonte: Tutor Mundi (2023). Link de acesso: <https://tutormundi.com/blog/bncc-lingua-portuguesa/>.

Nessa etapa o estudante passa a ter contato com vários professores com conhecimentos mais adensados acerca dos temas abordados. Eles são especialistas e lecionam em áreas distintas: humanidades, ciências da vida e da natureza, matemática, língua portuguesa e demais idiomas, entre outras. Assim, o educador especial terá atuação com um grupo maior de docentes nessa etapa, o que dificulta mais o trabalho da Educação Especial. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os anos finais do Ensino Fundamental II devem contar com professores especialistas para aprofundar temas de estudo introduzidos nos anos iniciais. A divisão de componentes curriculares dessa etapa conta com as seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa;
- Arte;
- Educação Física;
- Língua Inglesa;
- Matemática;
- Ciências;
- Geografia;
- História;
- Ensino Religioso.

A escola deve compreender o aluno como um sujeito em desenvolvimento e investir nas singularidades de cada um para que tenham nela espaço para formação identitário-cultural. Desse modo, é necessário o reconhecimento das demandas dos estudantes para que haja um planejamento pedagógico de atuação frente à realidade apresentada pelo grupo.

Nos anos finais, o aluno entra criança e sai adolescente. Ingressa aos 11 anos e, aos 14 anos, completa o Ensino Fundamental. É uma etapa de muita transição e mudanças hormonais. Por isso as instituições de ensino devem acompanhar cada uma das fases dos alunos, que se tornam cada vez mais aptos a aprender com autonomia e a interagir com as pessoas, a partir de sua realidade social. A escola deve utilizar linguagens e aparatos próprios para esse público, para que se tenha uma aprendizagem mais assertiva, de modo a envolver o estudante, despertando o interesse pelo saber.

É importante o docente estar atento às questões de sexualidade, que iniciam de um modo mais latente nesse momento. Elas se intensificam por conta do desenvolvimento biológico, pelas mudanças hormonais, como mencionado, e também pelas questões culturais – uma vez que nossa

sociedade é centrada em exposição do corpo com forte apelo sexual disseminado na mídia.

Trabalhar com temas de interesse dos estudantes é um bom caminho para abordar tensões e dilemas que assombram essa idade em que as mudanças físicas se intensificam e as descobertas do corpo estão em evidência. É importante lembrar que os alunos com deficiência passam por esses processos hormonais e também devem ser incluídos em temas que abordem tais questões. Mesmo estudantes com deficiência intelectual, embora apresentem diferenças no processo de apreensão do conhecimento, passam por esse “despertar” da sexualidade, e, por isso, a interação docente e a atuação do educador especial são fundamentais nessa etapa, principalmente na atenção à não infantilização de alunos com deficiência intelectual, pela diferença de desenvolvimento cognitivo, por exemplo.

Verificamos a existência de diferenças significativas entre os anos iniciais e finais e em ambos apresentamos a importância do educador especial como mediador nas relações entre docentes regentes, alunos com deficiência e alunos sem deficiência, visando à presença da perspectiva inclusiva, de modo a preservar as diferenças e não excluir alunos público-alvo da Educação Especial por conta de suas especificidades na aprendizagem e no desenvolvimento.

Política educativa e a intervenção pedagógica do educador especial no Ensino Fundamental

Após apresentarmos a divisão e organização pedagógica do Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais), passemos agora a adensar a organização político-educativa em que se organizam os serviços da Educação Especial nessas duas etapas escolares.

A Educação Especial como modalidade transversal de ensino tem grande relevância na produção e construção da “política inclusiva”, como mencionado anteriormente, sendo a principal área de saber em que se gestam ações interventivas de equidades educativas para pessoas com deficiência. Nesse sentido, pela Educação Especial, busca-se uma educação diferenciada para todos os alunos, de forma que as barreiras sociais, físicas, sensoriais, arquitetônicas e atitudinais não ocasionem impedimento no desenvolvimento psíquico-social e na aprendizagem. Assim, a Educação Especial é a área que busca atuar no âmbito da fiscalização, adequação e proposição diretiva para a construção de um ensino inclusivo que atenda as singularidades dos estudantes.

Desse modo, falaremos nesta unidade da atuação do educador especial no Ensino Fundamental I e II, para intervenção educativa em favor da política da educação inclusiva, iniciando pela organização legal que fundamenta a presença desse especialista na organização escolar, nos espaços e serviços de educação especializados.

Para a introdução dos documentos legais de base da Educação Especial, selecionamos alguns documentos internacionais que impactaram diretamente na composição legal desse campo no Brasil: 1) a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), que se compromete a “desenvolver

ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social” (ONU, 1975, n. p.); 2) a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); e 3) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007).

Tais documentos abordam proposições que proclamam o apelo “à ação nacional e internacional para assegurar que ela [Educação Especial e o ensino para todos] seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos” (ONU, 1975, n. p.).

No Brasil, na gestão federal de 2023-2026, conduzida pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Educação Especial voltou a integrar uma pasta no Ministério da Educação (MEC), dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que na gestão anterior estava integrada à Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (Semesp). A Secadi é responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e em Direitos Humanos e agora também da modalidade bilíngue de educação para surdos (composta desde agosto de 2021 pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 2021).

No site do Governo Federal é possível acompanhar todos os documentos internacionais e nacionais que configuram a base legal do campo da Educação Especial (Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>). No site da Secadi/MEC encontramos notas técnicas, leis, decretos, portarias, resoluções e documentos internacionais que regulam a educação inclusiva e tratam dos direitos ao ensino equitativo/inclusivo.

Todos esses dispositivos jurídicos federais são fundamentais para o trabalho sólido nas redes municipais.

A seguir recortamos duas imagens com os principais documentos jurídicos destacados pela Secadi como trama política de sustento da educação inclusiva no Brasil:

NOTA TÉCNICA

[Nota Técnica nº 04](#) - Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

[Nota Técnica nº 24](#) - Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764-2012.

[Nota Técnica nº 28](#) - Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.

[Nota Técnica nº 29](#) - Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis.

[Nota Técnica nº 35 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC](#) - Recomenda a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial.

LEIS

[Lei nº 8069/90](#) - Estatuto da Criança e do Adolescente.

[Lei nº 10.098/94](#) - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

[Lei nº 10.436/02](#) - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

DECRETOS

[Decreto Nº 186/08](#) - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

[Decreto nº 6.949/09](#) - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

[Decreto Nº 6.214/07](#) - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.

[Decreto Nº 6.571/08](#) - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE.

[Decreto nº 5.626/05](#) - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

[Decreto nº 5.296/04](#) - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.

[Decreto nº 3.956/01](#) - (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

PORTARIAS

[Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016](#) - Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Portaria nº 976/06 - Critérios de acessibilidade aos eventos do MEC - [txt](#) | [pdf](#)

Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições - [txt](#) | [pdf](#)

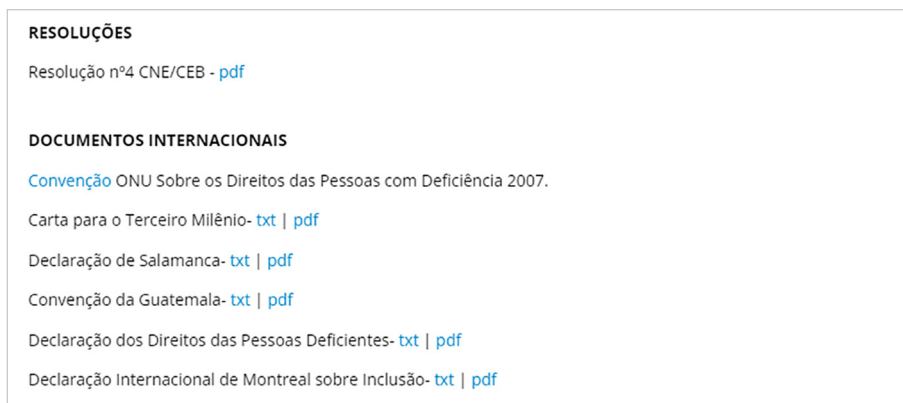


Figura 3 Dispositivos jurídicos de base para a defesa da Educação Especial.

Fonte: Página sobre Legislação da Secadi, do site do Ministério da Educação. Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>.

Diante da legislação apresentada e da base afirmativa da política inclusiva, os municípios devem construir seus planos de oferta de atendimento especializado de modo a atender as demandas das pessoas com deficiência. Com isso, cabe um trabalho articulado entre governos federal, estadual e municipal para a construção sólida de uma política educacional inclusiva. De modo geral os estados e municípios devem estabelecer as diretrizes regionais que guiam seus planos de trabalho, os serviços especializados, o quantitativo de especialistas e as atividades de atuação deles em suas instituições escolares. É de suma relevância o conhecimento desses dispositivos legais para a atuação do educador especial e para a cobrança e fiscalização do cumprimento dos direitos voltados ao público de seu atendimento.

De todo modo é importante salientar que a atuação do educador especial acaba sendo diferenciada a depender da organização da rede de ensino em que atua. De modo geral, o atendimento do educador especial pode se dar de duas formas: na atuação compartilhada nos espaços de sala de aula com o educador regente e em serviços especializados, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno ao turno de escolarização do estudante. Cada rede tem seu protocolo de atendimento e registro do quantitativo de alunos atendidos pela Educação Especial. Para repasses de verbas, estaduais e federais, há que se ter a triagem, o levantamento de público e documentos de comprovação dos alunos com deficiência. Isso é o que viabiliza a entrada e justificativa de recurso financeiro para a gestão

administrativa. Portanto, o diagnóstico e fechamento de laudo é algo importante, e em algumas redes o atendimento especializado e a atuação “itinerante” do educador especial, nas escolas, só se efetivam após o diagnóstico do estudante, com o laudo, uma vez que, por meio deste, há divisão de dias e atuação do educador especial por escolas/regiões.

De todo modo, cabem ao educador especial a observação, o contato inicial e o encaminhamento para instituições, serviços e clínicas especializadas, bem como orientações à família para o fechamento do suposto diagnóstico sobre o qual ele ou outro educador da escola possa ter levantado suspeita. Essa tarefa, normalmente, é iniciada na Educação Infantil, mas pode ocorrer no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, quando as atividades em sala de aula passam a ser mais frequentes e com menos atividades lúdicas.

Então agora passemos a falar dos serviços e das ações por etapas de ensino, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Educação Especial e anos iniciais do Ensino Fundamental

Embora na unidade anterior já tenhamos apresentado um pouco das particularidades dessa etapa de ensino, neste tópico adensaremos a discussão sobre os serviços e a organização de funcionamento da Educação Especial nessa etapa.

Nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, é possível que o aluno já venha, da Educação Infantil, com alguma suspeita sobre comportamentos diferenciados, indicando alguma deficiência. Quando não há laudo fechado, essa suspeita de diferenças nos processos de desenvolvimento, cognição, relação social é o que promove a aproximação do educador especial às salas comuns, pela atenção necessária e observação do estudante por esse profissional. Embora, em alguns casos, alguns alunos ainda possam estar em uma fase muito preliminar de levantamento de diagnóstico, acerca de alguma suspeita prévia, da Educação Infantil, ou mesmo apenas quando são apontados indícios de diferenças no desenvolvimento, pela percepção dos professores e da família, a atuação do educador especial já se dá aí e é fundamental, ainda que não se tenham laudos fechados, já que o educador especial será peça-chave para encaminhamentos que sejam necessários.

Então, nesses casos, cabe ao educador especial já iniciar a observação em sala de aula e estabelecer contatos com instituições especializadas para orientação familiar acerca do encaminhamento clínico, que pode se dar na

rede (quando há oferta de serviços dessa natureza no município) ou em espaços e clínicas particulares.

Quando o educador especial atende mais de duas escolas na semana, estando fisicamente presente nas unidades escolares, o trabalho integrado com a equipe escolar pode ser mais difícil pela divisão de atuação e pouco tempo efetivo junto. É importante que ele inicie suas atividades com as seguintes tarefas: 1) conhecimento da escola e levantamento das demandas da Educação Especial; 2) leitura de prontuários e registros que estão na unidade; 3) apresentação em conselhos e reuniões pedagógicas semanais para colocar-se à disposição dos docentes regentes e da coordenação; 4) agendamento de visitas nas salas para observação das rotinas dos alunos já com laudos fechados e, portanto, integrados no cômputo da Educação Especial, dos alunos em acompanhamento para fechamento de diagnóstico e dos alunos com suspeitas levantadas pela equipe escolar e/ou família, mas que ainda não iniciaram o diagnóstico. Portanto, o primeiro trabalho é de contextualização, gestão das atividades por sala, por demanda conhecida e trazida pela escola, organização de rotina para observação (inicial) e trabalho colaborativo interventivo em sala junto ao docente regente.

No ciclo I, do 1º ao 3º ano, esse trabalho de levantamento, observação e acompanhamento pode parecer mais intenso, porque é nesse momento que o aluno vai ganhando autonomia escolar e que se iniciam as cobranças didáticas diferentes das relações pedagógicas da Educação Infantil. Dessa forma, pode ser que o aluno ainda demande muitos cuidados por estar apreendendo a rotina escolar. No ciclo II, 4º e 5º ano, o aluno pode apresentar mais autonomia no cuidado pessoal, no conhecimento dos modos de funcionamento escolares, mas certamente a densidade e o aumento de conteúdos exigem mais concentração do estudante, de modo que as adaptações curriculares podem aparecer mais nessa fase, demandando uma atuação mais focada nas adequações feitas pelo educador especial junto ao professor regente. Como nessa etapa o aluno é acompanhado a maior parte do período pelo professor generalista, o pedagogo, as estratégias de atuação e a orientação dos pares acabam sendo mais fáceis, porque há menos atuação diferenciada de docentes especialistas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e nela constam indicativos que delinham as ações do educador especial e, sobretudo, as práticas que salientamos aqui para essa etapa de ensino. A lei trata em seu artigo 4º sobre

o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua oferta, que deve ser dada pela rede regular de ensino. O documento aponta a Educação Especial como modalidade de ensino e reitera que seu serviço deve se dar em sala de aula e também em espaços extrassalas. Ou seja, o trabalho especializado, pelo artigo 58, segundo parágrafo, deverá ser oferecido em três espaços: em classe, na escola ou, ainda, no serviço especializado (BRASIL, 1996). Essa é uma demanda que precisa ser apontada pelo educador especial: os modos de intervenção do serviço da Educação Especial, indicando se o aluno consegue ser atendido apenas pelo suporte esporádico em sala de aula, se demanda atendimentos maiores, em outros tempos na escola, para além do tempo de sala de aula comum, ou se precisa ter atendimento e acompanhamento pelo AEE em sala multifuncional.

Destacamos o artigo 59 da LDBEN, em que se aponta a seguridade do trabalho da Educação Especial nos sistemas de ensino comum/regular:¹

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

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

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

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

1 Há diferenças conceituais entre a educação comum e o ensino regular. A legislação menciona a regularidade do ensino e aponta como comum o processo educativo em que os níveis de ensino por faixas etárias são estabelecidos e regidos por princípios normativos pelo Ministério da Educação (MEC). Por meio de normas comuns se regulam temáticas que devem ser abordadas, compondo um currículo comum. Há autores que defendem o uso apenas da terminologia “comum” ao invés de “regular” para diferenciar a educação feita por instituições especializadas. Isso porque os sistemas de ensino de instituições especializadas, não formal, também são regulares, pois preveem frequência, periodicidade, conteúdos e programas de ensino em seus acompanhamentos pedagógicos. No entanto, não são regidos por diretrizes nacionais educativas. Portanto, o uso de ensino comum tem sido preferido para se referir ao ensino formal sistematizado. No entanto, no texto, fazemos uso das duas terminologias, embora tenha maior preferência pelo uso do “comum” para destacar o ensino formal e sistematizado, regido pelo Ministério da Educação.

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n. p.).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi instituída em 2008 e representou um marco na organização da Educação Especial brasileira. Nela se define o seu público-alvo como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quanto ao AEE, a política estabelece:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

Tendo como pressuposto o conceito de deficiência pela ótica social, entendemo-la como resultado de uma composição orgânico-cultural. É a própria sociedade que pode gerar barreiras ou criar estratégias de interação de corpos diferentes em espaços comuns. Essa deve ser a lógica da educação inclusiva, sem radicalismos. Uma perspectiva assim visa à leitura social de corpos diferentes e de suas demandas para a proposição de modos, tempos e espaços em que as divergências e as diferenças podem conviver.

Com base na teoria vygotskyana, Nascimento (2019) alerta-nos para a perspectiva educativa em que se tomam a qualidade da mediação e a potência do ensino pelas especificidades. Faz isso ao nos chamar a atenção para os

processos de apreensão educativos com base na zona de desenvolvimento para a aprendizagem, ou seja, pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP real e potencial) do estudante. Para Nascimento (2019), a Educação Especial se coloca como área que compartilha tais princípios, pela sua abertura ao “acontecimento” educativo para a aprendizagem, ou seja, a atenção aos detalhes individualizados do processo do ensino pela diferença. E por isso a autora nos faz avançar o olhar do atípico do corpo, dos comportamentos, da cognição, para o encontro com a potência da diferença. Mas alerta para a existência do radicalismo da inclusão quando esta não oportuniza espaços, tempos e fazeres diferenciados, visando à equidade de ensino e de práticas educativas. Segue apontando sobre a perspectiva cultural da deficiência ao trazer a reflexão do autor:

O defeito em criar um desvio do tipo biológico humano estável do homem, causando a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo desenvolvimento em novas bases, segundo o novo tipo, perturbam, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, uma vez que a cultura é acomodada a uma equipe normal, típica, é adaptada à sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal (VYGOTSKY, 1997, p. 27, tradução nossa *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 64).

O grande impacto da presença de corpos diferentes na escola, na etapa que for, está no modo como nos encontramos com as barreiras sociais que antecedem esse “novo corpo” e que podem ser refeitas, ressignificadas. O educador especial deverá atuar na linha da abertura, e, portanto, não há métodos únicos e respostas fechadas para a sua atuação. Isso porque tudo depende das limitações e dos desvios que cada corpo, em sua condição de singularidade, apresentará e fará pensar junto, pensar novos trajetos que favoreçam a sua presença e a sua aprendizagem na escola.

As demandas que poderão surgir nos anos iniciais são muitas, mas a dica que queremos deixar aqui é a da atenção aos processos de desenvolvimento do estudante, aos encontros da criança com seu entorno e às necessidades adaptativas que possam aparecer nesse trajeto. Além disso, é importante o educador estudar sobre crianças, aprendizagens, educação, diferenças, para que as orientações acerca do público da Educação Especial em que estiver atuando, e que pode ser muito variado, sejam favoráveis para a sua manutenção na escola. E sempre lembrar que cada sujeito é único

e que a “receita universal metodológica de práticas de ensino” não cabe para a vida humana. Há que se fazer uma observação e contextualização da vida de cada estudante que for acompanhado para se pensar em estratégias individuais, de modo que as orientações aos educadores regentes se voltem sobre o sujeito, e não para uma massificação descritiva de um prontuário sobre a deficiência que ele/ela/elu possui. Quando focamos numa concepção social da deficiência, entendemos que as relações familiares, os espaços de trânsito da criança lhe trazem marcas e histórias que podem ser favoráveis ou não para sua inserção na escola e, mais, que a escola contribui ou não para mudanças e inclusão do estudante, a depender dos instrumentos, do modo de condução das práticas e da adequação ao sujeito que nela está.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Essa perspectiva faz-nos avançar na concepção de Educação Especial como um campo transversal que impulsiona novas formas de relação entre os sujeitos, valorizando as suas diferenças e permitindo que estas sejam vividas no coletivo. Portanto,

A Educação Especial se preocupa com as peculiaridades de seus alunos, as quais não são tratadas como justificativa para reduzir o ensino ou minimizá-lo, mas como força impulsionadora que leva ao desenvolvimento. Essa postura se baseia na ideia de que as crianças com deficiência não possuem um desenvolvimento qualitativamente menor que o de uma sem deficiência. A ideia central está na afirmação de que o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança acontecem por caminhos indiretos (NASCIMENTO, 2019, p. 66).

Para fechar este tópico, trazemos mais um indicativo legal acerca da atuação do educador especial na docência com crianças. O documento expressa que

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. Cumpre destacar que o AEE não substitui as atividades curriculares próprias da Educação Infantil, devendo proporcionar a plena participação da criança com deficiência, em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica (BRASIL, 2015, p. 5).

Por esse indicativo fica evidente que o trabalho do educador especial é integrado ao contexto de ensino e apoio ao educador regente. A intervenção com crianças, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se dará de modo individualizado, porque se devem observar de modo particular as necessidades educativas do aluno. Todavia, a presença desse aluno em sala de aula e a participação do especialista na rotina escolar são de extrema importância para que as indicações de adaptações curriculares estejam de acordo com as possíveis barreiras do dia a dia educativo e para que favoreçam as aprendizagens na diferença. Com tais acenos avançamos para o próximo tópico.

Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental

Neste tópico trataremos a discussão acerca das especificidades da atuação do educador especial nos anos finais do Ensino Fundamental.²

Nesse momento, espera-se que o estudante público da Educação Especial já esteja familiarizado com as rotinas da escola e que já tenha laudo e conhecimento das suas especificidades. No entanto, nem sempre isso já está posto, portanto, pode ser que, ainda nessa etapa, o educador especial seja convidado a analisar determinado aluno, auxiliando a escola no encaminhamento do aluno aos serviços especializados para fechamento de diagnóstico. Como mencionado, o laudo não é algo que limita ou inviabiliza a atuação do educador especial e do atendimento especializado ao aluno, mas é um documento complementar que impacta na referência e quantificação de público atendido na escola para a promoção de políticas públicas

2 Segue link do Youtube com vídeo-palestra da coordenadora da Educação Especial Edylaine com orientações sobre a atuação com alunos público da Educação Especial no Ensino Fundamental II e médio: https://www.youtube.com/watch?v=4dFHtsADZgU&ab_channel=DERCON%C3%BAcleoPedag%C3%B3gico.

e que, a longo prazo, garante legalmente ao sujeito o cumprimento de seus direitos. Sendo assim, na Nota Técnica nº 4 do Ministério da Educação, há a seguinte menção:

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, de modo a garantir a educação escolar do educando, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE para promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário (BRASIL, 2014, p. 3).

Uma coisa é certa nessa etapa, mesmo que em casos de alunos já diagnosticados ou com acompanhamentos já efetivados acerca de suas especificidades: a quantidade e variedade de docentes especialistas que atuarão com o estudante promove um maior desafio ao educador especial, por conta das orientações e articulações que deverão se dar com um grupo maior de pessoas.

Tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental é necessário que o educador especial planeje formas de ação que promovam uma articulação entre escola e serviços especializados. Assim, é necessário pensarmos a intersetorialidade, considerando que os estudantes com ou sem deficiência podem precisar, em algum momento de sua escolarização, de atendimento, como: fonoaudiologia, psicologia, neurologia, serviço social, entre outros.

Nesse sentido a relação horizontal entre os profissionais da saúde e da educação é fundamental, lembrando que o educador especial deve sempre se atentar aos saberes clínicos de modo que estes possam ser fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas, foco da área da educação. Não há sobreposição entre os conhecimentos clínicos e educacionais, mas a sua integração deve se dar, e no âmbito educativo, para o avanço das práticas didáticas e para a apropriação de conhecimento pelo aluno na escola. Pautamo-nos na visão social da deficiência, aquela que atua nas possibilidades do estudante e não paralisa, ou não fica à mercê de laudos, rótulos que “despotencializam” o estudante em suas diferenças. A articulação intersetorial é indicativa para a produção de políticas públicas para a educação inclusiva.

O educador especial, ao lidar com um grupo grande de professores, nos anos finais de ensino, fazendo a mediação e articulação com os saberes “intersetoriais” que envolvem atuação direta com os estudantes, deve incentivar a promoção de relatórios pedagógicos que tragam as particularidades de cada aluno e a participação do educador regente para compor conhecimento nesses relatos, ou seja, o professor regente deve se apropriar das particularidades de seus estudantes, para em conjunto com os especialistas pensar em estratégias de ensino que sejam favoráveis aos alunos. Para isso é fundamental que o educador especial, a partir dos relatórios produzidos junto aos docentes regentes, pense em propostas de formações continuadas para a equipe que compõe o contexto escolar em atuação. Isso porque a “necessidade da formação continuada de quem já é professor é criada a partir da responsabilidade pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e de aprender” (SANTOS, 2004, p. 40).

Essa mudança de paradigmas e de modos de trabalho com os estudantes público da Educação Especial requer, em maior medida junto aos professores especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental em diante, a abertura para uma posição crítico-reflexiva, com temas que são específicos da formação para ser docente desses estudantes. Isso porque “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1992, p. 28). Tais aspectos, para Ferreira e Carneiro (2016, p. 972), se dão, porque

no Brasil a política de educação inclusiva se inicia em 2001, com mudanças nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e no Plano nacional de Educação, que estabeleceram objetivos e metas necessárias para uma educação de qualidade que atenda a diversidade em uma escola inclusiva. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 13).

A pesquisa de Ferreira e Carneiro (2016) apresenta dados analíticos discurridos por meio de adensamento pela observação do cotidiano escolar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. A coleta de dados foi feita por

entrevistas realizadas com docentes regentes e especialistas desses alunos. Os autores indicam que há um desconhecimento muito grande dos educadores regentes em como lecionar em salas com alunos com deficiência. Apontam também a escassez de educadores especialistas nas salas de aulas comuns para a atuação em parceria, o que cria barreiras na relação docente-discente, uma vez que a maioria dos entrevistados apresenta carências formativas e sentimento de despreparo para lidar com tamanhos desafios que lhes são impostos na educação inclusiva.

Os docentes apontam a positividade da inclusão, quando se observam as trocas entre os alunos e a aprendizagem de relação nas diferenças, no entanto, ponderam os dilemas de atuação com os alunos, justamente pela falta de orientações básicas, direcionamentos formativos, e, quando postos em salas com alunos surdos, o desconhecimento da língua de sinais limita inclusive o processo de ensino e aprendizagem, pela falta de uma interação linguística comum.

Quanto aos desafios da inclusão escolar, os dados apontam que

O trabalho docente em uma sala com um aluno PAEE requer um trabalho integrado com a coordenação pedagógica e o professor do atendimento educacional especializado – AEE, para o reconhecimento dessa complexidade e do acolhimento das diferenças individuais dos alunos (PAEE), como pontos de problematização para que se possa lidar com a ideia e a proposta inclusiva de forma abrangente. Deve-se pensar na formação inicial e em serviço, nas assessorias e acompanhamento pedagógico do trabalho docente, principalmente para o professor que trabalha com alunos (PAEE) em sala de aula comum, aspectos fundamentais ao pensarmos o trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 981).

Com tais destaques, ficam evidentes, em ambas as atuações do Ensino Fundamental, I e II, a necessidade do trabalho colaborativo e da presença do educador especial na escola. Passemos a desenvolver mais esse tema na próxima unidade de ensino.

Educação Especial e o trabalho colaborativo no Ensino Fundamental: saberes e práticas educativas

Após a contextualização da área de conhecimento e das diretrizes educativas que compõem o Ensino Fundamental, bem como das ações que se voltam à política inclusiva e, a partir dela, da presença do educador especial, ficam evidentes a necessidade do trabalho colaborativo e a importância da Educação Especial para a implementação da educação inclusiva.

É pelo ensino colaborativo que delinearíamos as ações do educador especial, os saberes e as práticas que podem ser propostos nessa etapa de ensino. Destacaremos a produção do Planejamento Educacional Individualizado como instrumento de avaliação e construção de programa educativo para os dois docentes, regente e especialista, no entanto, o foco é que, a partir das especificidades educativas, se planejem estratégias de adequação escolar para inclusão do estudante nas salas comuns – de modo que o aluno possa se sentir e ser partícipe de todos os processos de ensino.

No documento norteador desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp), a descrição de ensino colaborativo é feita da seguinte maneira:

Assim, tem-se como ponto comum da colaboração educacional representada pelo ensino colaborativo e pelo coensino a concepção de que essa colaboração corresponde a uma estratégia pedagógica desenvolvida por e entre docentes. Os(As) professores(as) compartilham ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Outro ponto comum entre ensino colaborativo e coensino refere-se à abordagem diante de grupo diversificado de estudantes – incluindo estudantes com ou sem deficiência e discentes com outras necessidades educacionais específicas (SÃO PAULO, 2021, p. 6).

Verifica-se uma ampliação da construção do trabalho colaborativo, envolvendo toda a sala de aula. Não se propõe a colaboração apenas para o aluno da Educação Especial, mas se amplia para a produção de uma educação que se faz com e em equipe(s). Há autores que entendem o ensino colaborativo e coensino como sinônimos – ou que destacam poucos traços distintivos (MENDES *et al.*, 2014; ZERBATO, 2018).

Com base nas orientações postas no documento da Seesp, trazemos um recorte da imagem de organização desse trabalho antes de apontarmos passos para a atuação do educador especial no Ensino Fundamental.

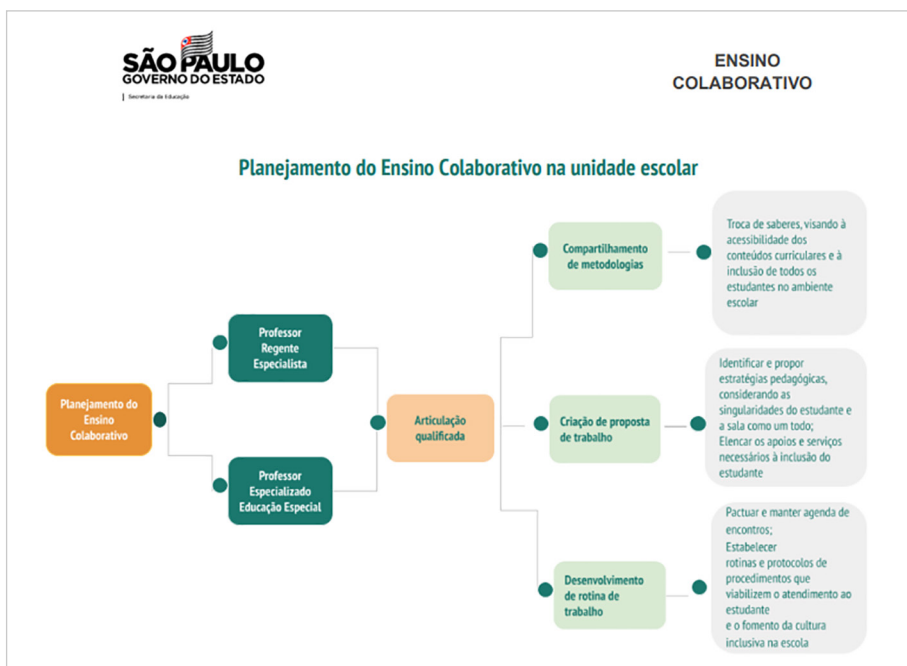


Figura 4 Planejamento do ensino colaborativo no Ensino Fundamental.

Fonte: São Paulo (2021, p. 40). Link de acesso: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/ensino-colaborativo_verso-final-1-1.pdf.

Esses elementos direcionadores dispostos no recorte acima, que envolvem o planejamento conjunto para tomada de decisão e articulação qualificada, são o que produz o *compartilhamento de metodologias*, a *criação de proposta de trabalho*, que deve ser avaliada em pequeno, médio e longo prazo, e o *desenvolvimento de rotina pedagógica qualificada*. O planejamento deve se dar de modo individualizado, para o aluno em foco na intervenção educativa, mas deve ser integrado à sala. Ou seja, aqui se

impõe o desafio do individual/coletivo. Essa ação micro e macro deve ser feita de forma dinâmica e constante. Para isso, o professor regente precisa ter a parceria colaborativa do professor especialista, que tem saberes mais pontuais para avaliar e construir uma proposta que se alinhe às necessidades do estudante em foco.

Quanto às distinções das atividades dos professores regente e especialista e à integração de seus saberes, o documento da Seesp aponta as seguintes atividades postas para cada um, diante das indicações pautadas no específico de suas formações:

Quanto ao Professor regente Especialista: O(A) professor(a) regente da sala regular é o(a) especialista nos conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar; é responsável pelos conteúdos curriculares; Deve atuar para efetivação das atividades e interações pedagógicas que sejam benéficas ao processo de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência. **Quanto ao Professor Especializado da Educação Especial:** O(A) professor(a) especializado(a), da Educação Especial, é especialista em avaliação e conteúdos específicos sobre a educação especial, que são necessárias para a elaboração da acessibilidade curricular; É responsável pela mediação das metodologias, conteúdos e técnicas da Educação Especial para a sala de aula regular; Deve atuar na indicação, na solicitação e na adequação dos apoios e serviços necessários aos(às) estudantes elegíveis aos serviços da educação especial; Deve acompanhar as solicitações até a efetiva disponibilização dos apoios e serviços ao(à) estudante; Deve atuar no acompanhamento dos apoios e serviços disponibilizados aos(às) estudantes, readequando-os, reavaliando-os e verificando a necessidade de continuidade (considerando sempre que os apoios e serviços devem atuar na conquista da autonomia e independência dos(as) estudantes) (SÃO PAULO, 2021, p. 38-39).

Essa articulação de trabalho entre professores regente e especialista deve ser orientada e até promovida pela gestão escolar, muitas vezes na figura do coordenador pedagógico, que pode indicar a necessidade da ação integrada. Mas, caso a gestão não faça essa mediação, o educador especial precisa sempre indicar a importância de seu trabalho integrado com os docentes da escola, porque individualmente fica complicado instituir a perspectiva social da educação inclusiva, ainda mais nos anos finais do Ensino Fundamental, em que os conhecimentos são mais complexos e mais específicos.

Acerca da atuação da gestão na promoção do ensino colaborativo, re-ortamos mais um destaque do guia norteador da Seesp, em que se aponta a necessidade da partilha das ações necessárias às práticas de ensino inclusivas pela gestão, pelo educador regente e pelo especialista, para a consolidação de um efetivo programa de ensino em que o aluno com deficiência faça parte efetivamente:



Figura 5 Atuação tríade para o ensino colaborativo.

Fonte: São Paulo (2021, p. 38). Link de acesso: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/ensino-colaborativo_verso-final-1-1.pdf.

O ensino colaborativo é um instrumento pedagógico balizador para a produção do Planejamento Especializado Individual (PEI), porque é documento usado para o desenvolvimento de ações interventivas visando à aprendizagem do aluno em pauta. Por ser o PEI um instrumento pedagógico que envolve prática de ensino, tanto o educador especialista como o regente devem desenvolvê-lo e aplicá-lo em seu dia a dia. Assim, entende-se o PEI como uma ferramenta de trabalho dos dois educadores para a promoção do ensino colaborativo.

No entanto, as estratégias do PEI devem estar alinhadas aos conteúdos curriculares, levando em consideração as eventuais necessidades de adequação do estudante. A avaliação do avanço do aluno em relação ao plano

só se efetiva quando os docentes analisam os documentos, os objetivos e as estratégias de forma partilhada, em conjunto.

Os professores de forma unificada, atuando em conjunto, ao fazerem uso dos preceitos do ensino colaborativo, podem conduzir à proposta de um Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), na medida em que, pelo PEI, se busca levantar estratégias individuais para que o ensino produzido seja universalizado a todos os participantes da sala. Portanto, há que se pensar em formas de ensino que se coloquem mais abrangentes, com metodologias mais gerais, contribuindo, portanto, para certo refinamento do ensino e impactando nas aprendizagens de modo singular. Este é o desafio: tomar as singularidades e ampliar as formas de fazer o ensino para que este seja mais acessível e mais universal a todos.

O DUA “[...] consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (CAST, 2013 apud ZERBATO, p. 55, 2018). Especialmente em seara de aprendizagem, o desenho universal envolve “[...] conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domingos, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014)” – (NUNES e MADUREIRA, p. 32, 2015) (SÃO PAULO, 2021, p. 31).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, promover desenhos de espaços físicos, materiais e modos de ensino que possibilitem a perspectiva do DUA aos alunos público da Educação Especial é, sem dúvida, uma tarefa difícil, porque demanda mobilizar a formação continuada de muitos professores, o trabalho de conscientização do grupo de alunos e propor estratégias individualizadas a partir da observação de cada aluno e das barreiras que se colocam para o ensino para ele.

O DUA, [...] “nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos.” (NUNES e MADUREIRA, p. 133, 2015), trazendo, por conseguinte, outro eixo estruturante ao Ensino Colaborativo: a formação continuada dos(as) docentes (SÃO PAULO, 2021, p. 32-33).

Se para os anos finais temos tais pontos de dificuldade apreciados, nos anos iniciais as primeiras relações da criança, público da Educação Especial, podem colocar desafios ao educador especial no que diz respeito à sua

adaptação escolar, ou seja, às trocas sociais que a escola promove e que deverão ser por ela apreendidas. São diferenças de olhar e de prática, mas tanto a observação investigativa quanto a prática revelam a necessidade de abertura do educador especial ao inesperado, aos desafios que o acontecimento escolar e o cotidiano lhe impõem, e o desejo de ser um educador crítico-reflexivo, que se abre às demandas do outro.

Portanto, sintetizando os passos e as atividades do educador especial para o trabalho colaborativo em atenção aos alunos público da Educação Especial, temos: 1) a observação da dinâmica escolar em que o aluno está inserido; 2) o levantamento de demandas de formação continuada para os professores acerca das especificidades que envolvem o estudante; 3) o planejamento integrado entre os professores regentes que atuam com o estudante (se nos anos iniciais, menos integrantes; se nos anos finais, mais integrantes), com apontamentos de princípios norteadores para a relação docente e discente e com atenção às especificidades do aluno; 4) o desenvolvimento de PEI com foco no DUA, apontando as intervenções pontuais, a partir das demandas específicas pelo aluno em relação às disciplinas e aos espaços de sua inclusão na escola; 5) o estabelecimento de integração entre serviços especializados, família e escola.

Com tais apontamentos, podemos pensar numa política de educação inclusiva que, embora aponte uma educação “para todos”, busca o ensino pelas particularidades, favorecendo as diferenças.

Considerações finais

Com a perspectiva de que a inclusão só ocorre com a efetiva participação dos estudantes em todos os espaços educativos, este texto buscou apresentar as particularidades de atuação do educador especial no Ensino Fundamental e os percursos para a promoção do ensino inclusivo em atenção às singularidades dos alunos que são público da Educação Especial.

Embora a política inclusiva circule na sociedade desde meados da década de 1990, ainda é desafiadora a prática docente junto aos alunos com deficiência. Em partes isso se dá pela falta de formação ou pelo pouco direcionamento curricular na formação inicial de professores. Por outro ângulo, também ocorre por conta da atuação de docentes que vivem a educação inclusiva sem ter tido, ainda que “basicamente”, a orientação formativa para atuar com tais alunos. A formação é fundamental para uma educação inclusiva de qualidade, e por isso o tema da formação continuada é de extrema relevância e apareceu no texto como estratégia de desenvolvimento da educação inclusiva por meio da atenção do educador especial às carências formativas de seu entorno escolar.

Vimos a presença de documentos legais norteadores do Ensino Fundamental, as diretrizes que legislam o currículo a ser trabalhado e trouxemos algumas proposições para a atuação do educador especial.

No entanto, algo que deve ser salientado é que não há pressuposição de “modelos prontos” e “receitas metodológicas” para o especialista, uma vez que o maior pressuposto apresentado é que cada aluno tem sua história, em diferentes contextos familiares e educativos, impondo diferentes necessidades de intervenção e planejamento.

Portanto, a base deixada neste estudo é a de que a construção do planejamento interventivo e a atuação do educador especial nessa etapa de ensino pressupõem presença efetiva e atuação crítica que lhe possibilitem

“sentir” o espaço, conhecer os dilemas e produzir em conjunto estratégias educativas que possam ser favoráveis aos estudantes acompanhados.

O grande desafio da Educação e da Educação Especial é que não há receitas prévias: para o ensino acontecer temos como preceito fundamental a abertura ao inesperado e ao desconhecido. Há princípios que envolvem a Educação Especial e que se colocam por meio do constante estudo e pelo espírito investigativo. Há necessidade da relação crítica, das inquietações para que a construção do novo se dê diariamente. Se tais pressupostos forem apreendidos por vocês, a disciplina cumpriu seus objetivos.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2023.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- 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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Legislação – Secadi*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. *Nota Técnica nº 04/2014/MEC/Secadi/DPEE*. Brasília, 23 jan. 2014.
- BRASIL. *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/Secadi/DPPE – SEB/Dicei*. Brasília, 4 ago. 2015.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.
- ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, J. A. de O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p. 969-985, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/44xbfXMJMF5S54Prhpzgm7Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- MENDES, E. G. et al. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.
- NASCIMENTO, S. S. do. *Educação especial e inclusão escolar na Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9701/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Selma%20Soares%20do%20Nascimento%20-%202019.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.
- RAMOS, A. S. *Alfabetização e letramento e as interfaces da educação bilíngue de surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- RAMOS, A. S.; MARTINS, V. R. de O. Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 1, n. 1, p. 10-26, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4112/3886>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.
- SÃO PAULO (Estado). *Ensino Colaborativo na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Seesp, 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/ensino-colaborativo_verso-final-1-1.pdf Acesso em: 27 fev. 2023.
- TUTOR MUNDI. *BNCC Língua Portuguesa: como adaptar as aulas a ela*. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/bncc-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- YIGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Khol de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- ZERBATO, A. P. *Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Súmula curricular

Vanessa Regina de Oliveira Martins



· Doutora (2013) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Puccamp (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Atualize/Unibem (2007). Professora Adjunta III na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (Tilsp). Docente do Departamento de Psicologia (DPsi/UFSCar). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGE-Es/UFSCar). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq).