

**O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual:
legislação, políticas públicas e fragilidades do contexto**

**Specialized educational service for students with intellectual disabilities: legislation, public
policies and weaknesses in the context**

Fernanda Oscar Dourado Valentim
Universidade Estadual do Norte do Paraná
Jacarezinho-Brasil

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista
Marília-Brasil

Resumo

Ao longo dos anos, a Educação Especial no Brasil passou por várias transformações, influenciadas pelo paradigma de inclusão escolar. Com tal prerrogativa, o Atendimento Educacional Especializado foi se configurando como apoio/suporte à escolarização de alunos definidos como Público-Alvo da Educação Especial, no ensino comum. Nesta pesquisa qualitativa, o objetivo foi de investigar e analisar, por meio de pesquisa documental, como a legislação brasileira e as orientações da área se configuraram, a partir de 1988, para atender os princípios da inclusão escolar e o atendimento educacional especializado, destacando o grupo dos sujeitos com deficiência intelectual. Os resultados indicam cenários de proposituras ora mais, ora menos pungentes. E, no campo da deficiência intelectual, fragilidades, orientações pouco claras e diretivas desconsiderando as especificidades e particularidades deste alunado.

Palavras-chave: AEE; Deficiência Intelectual; Legislação.

Abstract

Over the years, Special Education in Brazil has undergone several transformations, influenced by the paradigm of school inclusion. With this prerogative, Specialized Educational Assistance have been established as support for the schooling of students identified as the Target Audience of Special Education in mainstream education. In this research, the aim was to investigate and analyze, through documentary research, how Brazilian legislation and guidelines in the area have been structured since 1988 to meet the principles of school inclusion and specialized educational services, highlighting the group of subjects with intellectual disabilities. The results indicate scenarios of proposals that vary in intensity. And, in the field of intellectual disability, weaknesses and/or unclear directive and guidelines that disregard the specificities and particularities of these students.

Keywords: AEE; Intellectual Disability; Legislation.

Introdução

A escolarização dos alunos com deficiência no passado, muito antes dos movimentos inclusivistas, caracterizou-se por atendimentos em espaços segregados, em instituições especializadas, substitutivos à escolarização comum e regular. Somente por volta de 1970 refutou-se a crença de que tais ambientes seriam melhor preparados para atender as necessidades de tal público e, então, foi possível observar ampliação na discussão acerca da necessidade da integração escolar, ainda (Mendes, 2006; Storey, 2018; Daskalakes, 2023).

Alguns fatores foram impulsionadores para que a ideia da Educação Especial paralela, com atendimento exclusivo e especializado fosse reconfigurado, são exemplos, o alto custo; ações políticas contra a segregação; pesquisas e avanços científicos da época que indicavam as possibilidades de educação e as vantagens da convivência no mesmo espaço educacional (Mendes, 2006), e melhores resultados de aprendizagem, na área da deficiência intelectual, em salas de educação geral (Daskalakes, 2023).

A ideia de inclusão escolar emergiu, internacionalmente, na década de 1990, influenciada pelos movimentos de educação para todos e de atenção às necessidades educacionais especiais, marcada principalmente pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), em 1990 e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no ano de 1994, movimentos estes, em prol dos direitos humanos, direito à educação para todos e democratização do acesso à escola. Diante disto, o Brasil, signatário de tais propostas, passou a constituir, ainda timidamente, legislações e políticas públicas baseadas em tais princípios, para atender demandas latentes, em relação à inclusão escolar.

Kassar (2013) indica que a partir dos anos de 1990, devido as influências de tais orientações internacionais, o Brasil se preocupa em direcionar um olhar mais pedagógico para a sua Educação e em âmbito internacional estudo de Taub e Megan (2020).

Neste texto, portanto, apresentaremos o modo como a legislação e as políticas públicas brasileiras foram se configurando ao longo dos anos, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), com foco na deficiência intelectual, bem como, refletiremos como tais políticas foram se consolidando na prática.

Metodologia

Este trabalho teve como abordagem a pesquisa qualitativa, utilizando como procedimento a pesquisa documental em legislações, orientações e normativas referentes às

políticas públicas brasileiras sobre o atendimento de alunos PAEE, destacando o sujeito com deficiência intelectual neste contexto. Para a seleção das publicações, o recorte temporal utilizado se deu a partir da publicação da Constituição Federal do Brasil, de 1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996, Decreto n.º 3.298/1999, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, Lei n.º 10.172/2001, Declaração de Montreal/2001, Decreto n.º 6.094/2007, Portaria Normativa n.º 13/2007, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, Decreto n.º 6.949/2009, Resolução CNE/CEB n.º 4/de 2009, Decreto n.º 7.611/2011, Lei n.º 13.146/2015, Decreto n.º 10.502/2020 e, por fim, o Decreto n.º 11.370/2023. A análise será apresentada de forma descritiva em diálogo com a literatura específica que trata sobre o AEE e a deficiência intelectual.

Resultados e Discussões

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, já há a previsão legal para a criação de programas de prevenção e atendimento educacional à pessoa com deficiência. Em seu artigo 208, inciso III, a Constituição Federal apresenta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Segundo Mendes e Maturana (2016), o termo atendimento educacional especializado aparece pela primeira vez nesta lei, entretanto, seu significado ainda estava indefinido à época.

Na Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, também é assegurado, como dever do Estado, atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também propõe, como garantia, serviços de apoio especializado aos, naquele momento, denominados com necessidades educativas especiais, sem definição clara de quem seriam eles. Menciona que, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, deve ser transversal, atendendo todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Prevê atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados apenas nos casos da impossibilidade de integração nas classes comuns do ensino regular.

Em seu artigo 59, são descritos, por exemplo, que a Educação Especial deve assegurar currículo, métodos e técnicas entre outros aspectos, além de professores especializados e

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática
capacitados para atuarem neste âmbito (Brasil, 1996). Embora o enfoque do AEE é apresentado de forma mais clara na LDBEN, no corpo da lei, não há especificações de como tal serviço se configuraria, levando a uma interpretação de continuidade ao que já existia (Kassar, 2013; Rebelo, 2013).

Apesar das regulamentações citadas já indicarem a possibilidade do AEE à pessoa com deficiência, não havia obrigatoriedade da matrícula da mesma em escolas/classes comuns do ensino regular. Tal opção é mencionada como alternativa preferencial, porém, ficava aberta a possibilidade de a Educação Especial ainda substituir o ensino comum, na contramão das propostas internacionais de inclusão escolar.

O Decreto n.º 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, preconiza, em seu artigo 15, a escolarização no ensino regular da pessoa com deficiência, com a provisão dos apoios necessários, mas, também, ainda abre a possibilidade para ensino exclusivo, em estabelecimentos de ensino especial (Brasil, 1999).

Até este momento histórico, ainda permanece uma indefinição de como se configurariam tais apoios e serviços especializados, assim como, não há indicações sobre a organização e funcionamento dos atendimentos, no caso específico da deficiência intelectual. Somente a partir dos anos 2000, o olhar das políticas brasileiras se modificou e algumas ações político-educacionais foram intensificadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, denominação utilizada naquele momento.

O fortalecimento da proposta de inclusão trouxe à tona a necessidade de transformações na escola que pudessem atender suas especificidades, além da proposição de mudanças também na Educação Especial, enquanto modalidade de ensino de apoio/suporte, com foco na sala de aula comum.

Prieto (2010) e Baptista (2011, 2013) indicam a década inicial dos anos 2000 como um marco no que diz respeito ao estabelecimento dos objetivos na escolarização desses alunos nos espaços comuns do ensino regular, assim como indicam um movimento diferenciado da Educação Especial, em relação aos anos anteriores.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos,

então denominados, com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a).

De acordo com a Resolução citada, estão previstos serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, também, por meio de atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial e de profissionais itinerantes. Além de atendimentos, em salas de recursos, espaços estes onde o professor especializado deve realizar a complementação e suplementação educacional, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001a). Aqui há, de certa forma, ampliação no que diz respeito à organização dos serviços da Educação Especial, em comparação às proposituras anteriores.

Entretanto, apesar de tal regulamentação trazer elementos que indiquem o lócus dos atendimentos, além da previsão de formatos de atuação em colaboração e itinerância, dos professores da Educação Especial, não mencionados em outras recomendações, o formato, a organização, objetivos de tais atendimentos ainda não estão bem definidos. Não há clareza, e tal indagação permanece para o que de fato seria a função complementar e suplementar da Educação Especial e como se constituem os procedimentos, equipamentos e materiais específicos dos serviços de apoio pedagógico especializado, em salas de recursos, como mencionado na referida Resolução.

Nesta Resolução a deficiência intelectual, ainda nomeada enquanto deficiência mental aparece em dois momentos, o primeiro, no art. 8, em que é citada a temporalidade flexível do ano letivo para estes alunos e, em seu art. 16, em que é mencionada a terminalidade específica, ou seja, a certificação de conclusão de escolaridade no ensino fundamental. No entanto, tais ações são específicas da sala de aula comum, portanto, não há menção acerca do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual.

Neste momento, o foco das matrículas de todo e qualquer aluno passa a ser em classes comuns de ensino. A previsão da coexistência de classes especiais e instituições especializadas, substitutivas ao ensino comum, se dá apenas em casos específicos, de maior grau de comprometimento e, se possível, de forma transitória, como previsto nos termos da Resolução citada.

Em 2001, também tivemos, como importante publicação, o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 2001. Neste documento, apesar de ressaltada a necessidade da construção de uma escola que seja inclusiva, ainda estão previstas três situações possíveis

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática
para a organização do atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais (terminologia utilizada à época), a participação nas classes comuns, em salas de recursos e, em sala especial/escola especial (Brasil, 2001b).

O Plano Nacional de Educação em seus objetivos e metas para Educação Especial, n.º 4, propõe o redimensionamento de classes especiais, salas de recursos para que possam apoiar adicionalmente a inclusão escolar. Apesar de justificar também o apoio governamental para escolas especiais privadas (Brasil, 2001b). Não há destaque específico, nesta publicação, em referência ao aluno com deficiência intelectual e no que diz respeito ao seu atendimento.

Entre os anos de 2003 a 2010 é instituído, no Brasil, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que teve como propósito o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parcerias entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), os estados, os municípios e o Distrito Federal com intuito de disseminar os princípios da educação inclusiva, assim como a implantação do AEE e das salas de recursos multifuncionais.

No âmbito deste programa foram publicados, via MEC/SEESP, materiais de orientação para os cursos de formação e, em alguns momentos, foram discutidas as áreas das deficiências, dentre elas a deficiência intelectual. Entretanto, as explanações sobre a forma desse atendimento se mostraram gerais, abertas e abstratas, com ausência de indicadores essenciais ao AEE, quanto à sua organização pedagógica, assim como, a falta de caracterização do papel do professor especializado e os objetivos do atendimento ao aluno, principalmente na área da deficiência intelectual. Tais aspectos se repetirão em orientações posteriores.

Caiado e Laplane (2009) apontam que, apesar da efervescência e do movimento na área da Educação Especial, causada pelas ações deste Programa, pesquisas indicam descompasso entre teoria e prática na aplicação do mesmo, marcado por vários fatores: no que diz respeito à formação e acompanhamento, não foi possível atingir os objetivos iniciais previstos devido à grande demanda de municípios para serem atendidos. Além disso, foram identificadas também, tensões teóricas, metodológicas e ideológicas em relação aos ideais de implementação das políticas inclusivas nos diferentes locais; um orçamento apertado; e, por fim, a dificuldade em se avaliar a efetividade da implantação do programa para reorganização das novas ações, o que, consequentemente, não propiciou a ação de formação devida e inicialmente planejada.

Braun e Marin (2016, p. 196) ressaltam que “o programa formou professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais, sem, no entanto, atingir as proporções continentais do nosso país, razão pela qual nem todos os docentes tiveram acesso a ele”.

Em 2006, também com intuito de formação de professores, foi lançada a coleção “Saberes e práticas da inclusão”, organizada em sete fascículos que abordam de forma geral a questão da inclusão escolar, algumas das áreas da educação especial e um caderno que aborda as questões relacionadas à avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Contudo, não houve nenhum direcionamento específico para a área da deficiência intelectual, o que ocorrerá apenas em 2007, no âmbito de nova publicação nacional sobre o AEE (Gomes *et al.*, 2007). Certamente, tais orientações avançam no sentido de explorarem o conceito de avaliação na área da Educação Especial e indica caminhos, ainda que gerais, para que esta possa ser estabelecida, no contexto inclusivo e no âmbito do AEE.

Em 2001 foi aprovada a Declaração de Montreal, pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá. Tal declaração teve repercussão mundial no que diz respeito à necessidade de ações direcionadas às pessoas com deficiência intelectual, para fins de garantia de direitos fundamentais e, dentre eles, educação inclusiva, assim como a utilização da nomenclatura deficiência intelectual e não mais deficiência mental ou outras classificações (OPS; OMS, 2001), o que aponta para novas perspectivas para essa área, especificamente.

Entretanto, naquele momento, ora os termos são tratados como sinônimos, ora buscam diferenciar a questão mental, relacionada à doença mental, da questão do funcionamento intelectual, propriamente dito, relacionado ao raciocínio, solução de problemas e aprendizagem. Ou ainda, uma definição sobreposta à outra. Todavia, tal indefinição prejudica os processos de identificação e de encaminhamento para os serviços especializados, bem como o delineamento de propostas que atendam as especificidades de tal público.

Em análise às várias regulamentações brasileiras, Caiado, Baptista e Jesus (2017) concluem que ambos os termos estavam em vigor na legislação brasileira. Isso pode ser compreendido, pelas lutas políticas, de respectivos grupos, em defesa da representatividade em legislações. Atualmente, essa dualidade conceitual parece ter sido superada e o uso do termo deficiência intelectual tem sido utilizado de forma mais consistente nos documentos e programas oficiais.

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p. 344) indicam que o MEC e a SEESP incorporaram o debate da educação inclusiva publicando textos, livros e leis sobre o assunto. No entanto, as autoras ressaltam que: “[...] esses materiais são apresentados de maneira um tanto vaga e pouco contextualizada, comprometendo sua adoção e efetividade”.

Retomando o direcionamento legal, em 2007, na direção da constituição de políticas inclusivas, o Brasil assume legalmente o compromisso com a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação, por meio do Decreto n.º 6.094, de 2007, que teve por objetivo principal, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. A partir deste, outros desdobramentos foram desencadeados no contexto da organização da Educação Especial, neste momento, mais do que nunca, numa perspectiva inclusiva (Brasil, 2007a).

Prieto (2010) indica que, em análises de dados do Censo Escolar entre os anos de 1998 a 2007, houve significativa alteração do lócus das matrículas da Educação Especial para a classe comum. Dos 13% de matrículas vinculadas à classe comum, em 1998, o percentual sobe para 54%. Tal aumento aponta que “[...] pela primeira vez em nossa história educacional, invertemos as curvas que retratam o atendimento desses alunos, com o fim do predomínio de matrículas em escolas exclusivas e classes especiais” (Prieto, 2010, p. 67).

Neste momento surge, enquanto Política Nacional, o redimensionamento das salas de recursos, agora denominadas salas de recursos multifuncionais, espaço este destinado ao AEE, direcionado ao PAEE (Brasil, 2007a).

Por meio da Portaria Normativa n.º 13, de 2007, houve o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com “o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007b, p. 1).

Tal programa implantou, em nível nacional, salas de recursos multifuncionais de dois tipos: I e II. As de Tipo I, constituídas com equipamentos e recursos que previam atender as necessidades educacionais especiais de alunos PAEE e, a opção pela sala tipo II, mais focada na condição de alunos cegos, uma vez que foram acrescidos recursos específicos “tais como impressora Braille” (Ropoli et al., 2010, p. 32).

Apesar de toda essa movimentação do governo federal à época, no sentido de investimentos e aparelhamento, em relação às salas de recursos multifuncionais, autores como Rebelo (2012) apontam críticas ao modelo nacional, multifuncional único, considerando que tal fato caracteriza a racionalização de recursos e desconsidera as múltiplas especificidades de cada localidade. Posteriormente, Oliveira e Prieto (2020. p.344) também apresentam análise crítica sobre o sentido de um serviço multifuncional e multicategorial, ou seja, o professor “atuar com todas as categorias expressas no conceito de público-alvo da educação especial”.

E, diante disso, podemos questionar, quais seriam as especificações destinadas ao aluno com deficiência intelectual, dentre as características destes dois tipos de salas de recursos multifuncionais? Quais destes materiais seriam direcionados para este público? Como o modelo único de AEE poderia atender às especificidades de um público tão diverso quanto aos alunos com deficiência intelectual?

Em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” surge, neste cenário, como importante marco que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, que passam a ser denominados como PAEE (Brasil, 2008).

Na referida Política há a definição do que se constituiria o AEE e suas funções de elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, prevendo que as **“atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum**, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 10, grifos nossos).

Quando pensamos no aspecto de que as atividades do AEE se diferenciam da sala de aula comum, não há novamente, neste documento e, em outros que indicamos aqui, orientações claras de como se configura o AEE, no caso da deficiência intelectual. Quais seriam as especificações que caracterizariam o AEE para este público-alvo, diferenciando do que lhe é proposto na sala de aula comum ou, das outras deficiências? Não há menção em relação a isto. Tal discussão começa a ser observada na área e alguns autores começam a discutir o AEE e sua relação com a deficiência intelectual no sentido de diferenciar a ação

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática pedagógica da classe comum e do AEE (Oliveira; Braun; Lara, 2013; Oliveira; Pletsch, 2013; Antunes; Marin; Glat, 2013) e pontuam práticas em relação à deficiência intelectual, na classe comum (Ünlü; Halil, 2022; Jacob, Pillay, 2022).

Ainda em 2008, aconteceu a publicação do Decreto n.º 6.571, revogado e incorporado posteriormente pelo Decreto n.º 7.611, de 2011 (Brasil, 2011), que marcou o apoio financeiro da União à política de inclusão escolar e AEE, com tal decreto os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE são contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para distribuição de recursos.

O Decreto n.º 7.611 reforça também a questão da matrícula do PAEE, em salas de aula do ensino comum, com apoio dos serviços de AEE da Educação Especial, de forma não substitutiva, tendo como locus a sala de recursos multifuncionais. Em seu artigo 5º, define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011). Em relação às matrículas, Salvini *et al.* (2019) indicam em suas análises, baseadas nos microdados do Censo de 2016, evolução expressiva no número de matrículas dos alunos da Educação Especial no AEE, o aumento de 2009 a 2016 correspondeu a 176%.

Em 2009, nesta mesma direção, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto n.º 6.949, assumindo o mesmo compromisso, de diversos outros países, em assegurar o acesso das pessoas identificadas como PAEE a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da sua condição, como a deficiência (Brasil, 2009a).

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reforça o conceito da função complementar ou suplementar do AEE e menciona que a formação do aluno deve se dar por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, além de retomar o conceito de PAEE, ideias estas apresentadas também na Política de 2008 (Brasil, 2009b).

Sobre o funcionamento do AEE, em seu artigo 5º, a referida Resolução destaca que este deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas (Brasil, 2009b).

Ao se especificar o turno inverso para apoio e suporte à escolarização do PAEE, se define, mais uma vez, e reforça a necessidade da não substituição da matrícula e permanência em classes comuns do ensino regular pelo AEE (Brasil, 2009b).

Para Baptista (2011, p. 63), a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2009, surge como dispositivo que confere operacionalidade à Política de 2008, “pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares”. Em seu artigo 13, é definido as ações a serem desempenhadas pelo professor do AEE, que são bastante ampliadas, desde a identificação, elaboração, produção e organização de materiais e estratégias de acessibilidade, por meio do plano do AEE, até orientação da família e formação dos professores em várias perspectivas, inclusive uso de tecnologia assistiva (Brasil, 2009b).

Braun e Marin (2016) corroboram com a ideia de ser pouco provável que os professores do AEE possam ser formados para serem este “supermultiprofessor” e que, estabelecer esta amplitude de funções a um único profissional não caracteriza que as atribuições serão cumpridas. Para Rebelo (2012), delegar tal gama de funções gera grande expectativa sobre o papel dos professores especializados, e apenas a atribuição de funções não se torna garantia de atendimento de qualidade.

Está claro também que citar em textos de lei que o AEE, a sala de recursos multifuncionais ou a política inclusiva devem constituir o Projeto Político Pedagógico da escola não garante efetividade da proposta, uma vez que são necessárias várias outras ações para tal e, principalmente, mudanças na estrutura educacional vigente, que dá forma como tem se constituído não proporciona o atendimento das necessidades ou especificidades do PAEE, seja no AEE ou na sala de aula comum.

E como a deficiência intelectual está compreendida neste documento que se propõe enquanto diretriz operacional em relação ao AEE? Infelizmente, não há direcionamento específico neste sentido.

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

Portanto, faz-se complexo configurar um serviço de apoio ou suporte para alunos com deficiência intelectual, no ensino comum, já que as diretrizes e orientações para tal estão indefinidas ou se apresentam superficiais. Diante disso vivenciamos uma variada gama de formatos de organização ou de imprecisões que podem comprometer este serviço enquanto potencializador dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Em 2015 é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, que prevê direitos fundamentais e garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, além de atendimento educacional especializado, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015). Não há, neste documento, nenhuma menção em relação específica à pessoa com deficiência intelectual e nem mesmo como o AEE, destinado a este público, poderia ser organizado.

Em 2020, o Governo Federal, por meio do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, lançou suposta “nova” política denominada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020), assinada pelo presidente Jair Bolsonaro. Tal política foi considerada, por vários estudiosos, da área da Educação Especial, um retrocesso no que diz respeito a todo histórico de políticas que pregam a inclusão escolar no Brasil, já que aprovava o retorno da coexistência de espaços segregativos destinados à educação do PAEE, como as classes especiais e escolas especializadas.

A velha política, travestida de “nova”, pretendia garantir às famílias e ao público da Educação Especial o direito de escolher em qual instituição de ensino estudar: em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos, por exemplo. Com forte caráter de fortalecimento das instituições e classes especiais como locus prioritário para atendimento aos alunos PAEE, dado pela “nova” política, corremos o risco de retrocesso em tantas lutas travadas neste contexto até agora no que diz respeito à prioridade no atendimento em salas de aulas comuns do ensino, ou seja, a inclusão escolar.

Apesar das dificuldades e fragilidades levantadas neste trabalho e em outros mencionados aqui, acerca das políticas públicas voltadas aos alunos PAEE e, especificamente, ao aluno com deficiência intelectual, ressaltamos que o foco deve ser de fortalecimento do sistema inclusivo atual e não de abandono do que se conquistou até o momento. Sob a alegação de que o sistema educacional inclusivo atual não atende as necessidades do aluno

PAEE, a implantação desta suposta nova proposta sugeriu nova onda de segregação marcada pela institucionalização, tão criticada no passado por seus efeitos negativos e restritivos.

Sob a alegação de escolha, por parte dos familiares, às instituições de ensino segregadas, o referido decreto abria, inclusive, possibilidades para que os investimentos destinados à educação pública passassem a serem divididos com as instituições terceiras, ou conveniadas, o que poderia ocasionar em diminuição de recursos destinados à inclusão escolar no setor público.

Por fim, no início de 2023, com base na luta de profissionais da área, que não concordavam com o texto do decreto, citado anteriormente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto n.º 11.370/2023, revogando a política de 2020. Ficando assegurados, portanto, os caminhos percorridos até o momento, no campo das políticas públicas, no que diz respeito à inclusão escolar.

Esperamos que a constituição de uma nova política de Educação Especial se caracterize em avanços em relação à inclusão dos alunos PAEE e, dentre eles, a pessoa com deficiência intelectual e que, não se configure em retrocessos às velhas concepções que deveriam estar superadas.

Considerações finais

Neste sentido, e após todos estes apontamentos, das políticas que se organizaram no esteio da inclusão escolar, com influência do cenário mundial, não podemos desconsiderar que caminhamos e avançamos de uma perspectiva, antes segregacionista, para uma perspectiva inclusiva de escolarização aos alunos com deficiência intelectual na escola comum.

Vivenciamos historicamente um cenário propositivo no que diz respeito às políticas direcionadas à inclusão escolar, hora mais timidamente, hora mais intensamente, entretanto, tais proposituras se configuraram em formatos que indicaram o direcionamento único, colocando centralidade na sala de recursos multifuncionais e no AEE enquanto subsidiadores principais de tais políticas.

Mediante orientações em âmbito federal, para organização das salas de recursos multifuncionais e AEE, as ações desenvolvidas em diferentes locais se configuraram em um mesmo formato e organização. Isso pode ser confirmado com base em pesquisas desenvolvidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

Pasian, Mendes e Cia (2019), por meio do ONEESP, demonstraram dificuldades em se operacionalizar as regulamentações propostas para o AEE e destacam aspectos que interferem diretamente na qualidade deste suporte: a duração e organização dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais seguem uma ideia clínica, com horários estáticos e compartimentados; muitos alunos são atendidos no turno da escolarização, fazendo com que o objetivo de apoio/suporte do AEE se configure em substitutivo à educação escolar comum; a quantidade de salas de recursos multifuncionais não atende à demanda, entre outros aspectos.

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) também levantaram os seguintes aspectos: no âmbito das atividades desenvolvidas no AEE: as proposições eram diversas e iam de acordo com a compreensão de cada professor, desde atividade de coordenação motora, lúdicas, alfabetização, atividades de vida diária etc.; predominância de alunos identificados com deficiência intelectual atendidos; em algumas localidades a falta de organização quanto a quantidade de alunos atendidos e quantidade de sala de recursos multifuncionais; inadequação dos espaços destinados às salas de recursos multifuncionais; falta de comunicação entre os professores do ensino comum e especializados, que atendiam os mesmos alunos.

Malheiro e Mendes (2017) indicam que, apesar da importância de o governo federal ter apoiado amplamente, ao longo de alguns anos, a implantação do AEE e das salas de recursos multifuncionais em todo Brasil, fica evidente a necessidade de direcionamentos mais específicos nas funções dos estados e municípios neste contexto, além da necessidade de acompanhamento por parte do poder público federal e a continuidade e ampliação dos recursos destinados neste âmbito.

Diante de tal cenário, ficam evidentes as fragilidades no contexto da deficiência intelectual: direcionamento legal, propostas de suporte via AEE, caracterização e encaminhamentos, avaliação e práticas pedagógicas que possam ser promotoras de desenvolvimento.

Oliveira (2018) aponta a dificuldade na compreensão dos objetivos da sala de recursos multifuncionais para o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as próprias diretrizes nacionais não orientam adequadamente o papel a ser desempenhado pelo AEE nessa área.

E, em um contexto sem direcionamento, práticas que não colaboram para o desenvolvimento deste alunado podem se perpetuar e, desta forma, não contribuem para o

desenvolvimento de funções mais elaboradas, que retirem estes alunos com deficiência intelectual da condição do não aprender, muitas vezes de passividade frente ao objeto de conhecimento, ou ainda de repetição, de atividades pouco problematizadoras e que não exploram seu potencial de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Katiuscia Vargas; MARIN, Márcia; GLAT, Rosana. Formação de Professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.83-100.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, SP, v. 17, n. especial, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, 25 de agosto de 2009.** 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRAUN, Patrícia.; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CAIADO, Kátia Regina Moreno.; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 15-47. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k__tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 10 fev. 2025.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGPQgS5xXd/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DASKALAKES , Derek T. M. Least Restrictive Environment, Metaphysics, and Students with Intellectual Disabilities. **Philosophical Studies in Education**, The Ohio Valley, v.54, p. p50-59, 2023.

GOMES, Adriana Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 82.

JACOB, Udeme Samuel; PILLAY, Jace Instructional Strategies That Foster Reading Skills of Learners with Intellectual Disability: A Scoping Review **Cypriot Journal of Educational Sciences**, v.17, n.7, p.2222-2234, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de recursos multifuncionais: formação, organização e avaliação**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

MENDES. Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em:

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana.; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana.; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358 f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PLETSCHE, Márcia Denise. O AEE: análise de sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.61-82.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. AEE na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.41-60.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Tailândia: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE [OPS]; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Tradução Romeu Kazumi Sassaki. Canadá, 2001. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais/254-declaracao-internacional-de-montreal-sobre-inclusao/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-20. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828/html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

REBELO, Andressa Santos. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2592_texto.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

REBELO, Andressa Santos. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CO, 11., 2012, Corumbá. **Anais [...]**. Corumbá: UFMS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://ppee-es-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-Anped-co.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, SP, v. 20, n.3, p. 341-346, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual: dos textos legais à prática

SALVINI, Roberta Rodrigues et al. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estud. Econ.**, São Paulo, SP, v. 49, n. 3, p. 539-568, set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-41612019000300539&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2025.

STOREY, Valerie A. A Comparative Analysis of the Education Policy Shift to School Type Diversification and Corporatization in England and the United States of America: Implications for Educational Leader Preparation Programs. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v.13, n.1, p1-23, 2018.

ÜNLÜ, Emre; DIKEN, Ibrahim Halil The Effectiveness of an Interactive Digital Animation-Enriched Application for Teaching Concepts to Students with Intellectual Disabilities. **International Technology and Education Journal**, v.6, n,1, p51-58, jun. 2022.

Sobre as autoras

Fernanda Oscar Dourado Valentim

Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho/PR. Doutora em Educação.

E-mail: fernanda.valentim@uenp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7920-0456>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Professora Associada do Departamento de Didática na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Livre-docente em Educação Especial.

E-mail: anna.augusta@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-967X>

Recebido em: 17/02/2025

Aceito para publicação em: 1/05/2025