



## Desmistificação do atendimento educacional especializado da escola comum

Demystification of the *atendimento educacional especializado* of the common school

Desmitificación del *atendimento educacional especializado* de la escuela común

**Wellyna Gonçalves Jucá** - Prefeitura Municipal de Quixadá | Secretaria de Educação | Quixadá | CE | Brasil. E-mail: wellynagj@gmail.com | 

**Cecília Rosa Lacerda** - Universidade Estadual do Ceará - UECE | FECLESC UECE | Quixadá | CE | Brasil. E-mail: cecilia.lacerda@uece.br | 

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de uma pesquisa documental e bibliográfica, com o desígnio de desmistificar o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para tanto, os objetivos específicos são: contextualizar o Atendimento Educacional Especializado nas políticas públicas; apresentar os equívocos em relação as ações do AEE; e, identificar as atribuições do trabalho docente nas salas de AEE; tais desígnios relevaram a importância da educação inclusiva nos tempos atuais para a sociedade. Um dos serviços que requer atenção no desenvolvimento da educação especial é o Atendimento Educacional Especializado. Portanto, a desmistificação do AEE requer mudanças nas estruturas econômicas sociais, e contribui na promoção da educação inclusiva, mas enquanto isso não se consolidar efetivamente, as possibilidades maiores são as práticas e os estudos pontuais que permitem a ampliação de estratégias e conhecimentos críticos da realidade. O trabalho do professor de AEE, por meio de atuações subjetivas e objetivas, contribui na edificação de meios significativos às transformações sociais.

**Palavras-chave:** AEE; educação especial; educação inclusiva.

**Abstract:** The present work is the result of a documentary and bibliographic research, with the aim of demystifying of the *Atendimento Educacional Especializado* – AEE. Therefore, the specific objectives are: to contextualize the *Atendimento Educacional Especializado* in public policies; present the mistakes regarding the actions of the AEE; and, identify the assignments of teaching work in AEE rooms; such designs highlighted the importance of inclusive education in society today. One of the services that requires attention in the development of special education is *Atendimento Educacional Especializado*. Therefore, the demystification of the AEE, requires changes in social economic structures, and contributes to the promotion of inclusive education, but in the meantime it does not consolidate effectively, the greatest possibilities are the practices and specific studies that allow the expansion of strategies and critical knowledge of reality. The work of the AEE teacher, through subjective and objective actions, contributes to the construction of significant means to social transformations.

**Keywords:** AEE; special education; inclusive education.

Resumen: El presente trabajo es el resultado de una investigación documental y bibliográfica, con el objetivo de desmitificar el *Atendimento Educacional Especializado – AEE*. Por tanto, los objetivos específicos son: contextualizar el *Atendimento Educacional Especializado* en las políticas públicas; presentar los errores relacionados con las acciones del *AEE*; e identificar las asignaciones de trabajo docente en las aulas del *AEE*; Estos diseños destacaron la importancia de la educación inclusiva en la sociedad actual. Uno de los servicios que requiere atención en el desarrollo de la educación especial es el *Atendimento Educacional Especializado*. Por tanto, la desmitificación del *AEE*, requiere cambios en las estructuras socioeconómicas, y contribuye a la promoción de la educación inclusiva, pero mientras tanto no se consolida de manera efectiva, las mayores posibilidades son las prácticas y estudios específicos que permitan la expansión de estrategias y conocimientos críticos de realidad. El trabajo del docente del *AEE*, a través de acciones subjetivas y objetivas, contribuye a la construcción de medios significativos para las transformaciones sociales.

Palabras clave: *AEE*; educación especial; educación inclusiva.

- Recebido em: 04 de outubro de 2020
- Aprovado em: 11 de agosto de 2021
- Revisado em: 25 de junho de 2022

## **Introdução**

A Educação Especial, no Brasil, desenvolveu-se a partir de atendimentos educacionais especializados e outros serviços básicos de saúde. O ensino segregado, ou integrado, substituíram os ensinamentos regulares para as pessoas com deficiências, autismos e outras habilidades atípicas.

Ao longo dos tempos, as construções normativas, os pesquisadores e atuantes na área da educação especial assinalaram progressos contra práticas excludentes, unindo novas perspectivas da educação inclusiva às edificações gradativas de um ensino comum acessível.

O problema remeteu em desmistificar o AEE, para tanto, o estudo objetivou: Contextualizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas políticas públicas, incorporando os princípios normativos brasileiro; apresentar os equívocos em relação às ações do AEE almejando as desmistificações do Atendimento; e, identificar as atribuições do trabalho docente nas salas de AEE.

A reflexão contou com pesquisa bibliográfica sobre trabalhos que envolvem a temática, destacamos: Pereira (2021); Pletsch (2020); Mendes, Tannús-Valadão e Milanese (2016), Silva (2016); Bissoto (2013); Batista e Mantoan (2006); Prieto (2006); Virgolim (2006), entre outros, além de estudos documentais das leis, decretos e resoluções que instituíram a educação especial.

O debate relevou a importância da educação inclusiva nos tempos atuais para transformar a educação. Assim, a pertinência da temática consistiu em debater questões educacionais que continuam equivocadas na realidade, proporcionando um melhor entendimento de práticas e conceitos inclusivos.

A inclusão não pode ser negada nos dispositivos legais, nas formações, nos recursos, nas estruturas físicas ou nos planos e programas, porque todos necessitam do acesso, da participação, da aprendizagem e permanência na escola e sociedade. Um dos serviços que requer atenção no desenvolvimento da educação especial é o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

## **O atendimento educacional especializado no contexto das políticas públicas**

O ensino formal, ao longo do percurso histórico da humanidade, se concretizou a partir de nuances educacionais que organizavam uma educação escolar excludente, pois nem todos indivíduos tinham o acesso permitido nas escolas. As ações políticas e práticas de cada época

remetiam os pensamentos da sociedade vivente, com a luta por uma sociedade democrática, confirma-se a necessidade de superar os processos excludentes do ensino.

Um dos marcos histórico em relação à garantia dos direitos de todas as pessoas na sociedade compete à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proclamou:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 4).

As atribuições da Declaração frente às nações ocasionaram a ampliação das considerações para abranger os diferentes seres sociais como cidadãos que dispõem de direitos iguais e devem se respeitar mutuamente. Não obstante, o maior desenvolvimento das colocações do documento sucederia ao fim das visões limitadas impostas pela sociedade às pessoas que apresentavam as condições especiais.

O movimento pela universalização do acesso à educação escolar continuou a restringir muitos estudantes com condições especiais à: segregação (matrículas em salas especiais de instituições especiais) ou integração (intervenção no aluno para se adequar a escola, ou seja, matrículas em salas especiais na escola regular).

No Brasil, a educação especial se desenvolveu com atendimentos educacionais especializados substituindo os ensinamentos regulares, confirmando ora segregações, ora integrações. Mas as construções normativas apontaram para avanços posteriores, junto às edificações gradativas de um ensino inclusivo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61, em seu art. 88, determinou que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 10), mesmo em forma de integração e instantânea, a lei possibilitou fundamentar um atendimento educacional às pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino.

Depois a ‘LDB nº 5.692/71’ (BRASIL, 1971), retrocedeu a educação especial à segregação, redirecionando o encaminhamento dos estudantes para classes ou escolas especiais. Como eram realizados os atendimentos educacionais em outras épocas, ou até mesmo, deixados excluídos de qualquer participação social.

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3).

A Constituição Federal – CF 88, a carta magna originou o objetivo de promover o bem aos cidadãos, colocando a educação como um direito de todos e dever do Estado, inclusive a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, garante o art. 208 no inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 87).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, art. 54, dispõe no inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 18); reforça a colocação da CF 88 quanto à Educação ser um direito de todos e o dever do Estado em ofertar o AEE.

Além disso, ao longo da década de 1990, outros documentos legislativos sucederam influências nas constituições de políticas voltadas à educação inclusiva, destacamos: a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), em seu art. 3º, item 5 determina que: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 3)

Bem como a Declaração de Salamanca na Espanha (1994) apela aos governos e, incita-os a priorizar, por meio de políticas e orçamentos, a organização dos sistemas de ensino de forma inclusiva, “adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (CONFERÊNCIA..., 1994, p. 9). E a Convenção da Guatemala (1999), que objetivou “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (OEA, 1999, p. 2). Para tanto, necessita do comprometimento de todos os Estados-partes que assinaram a Convenção.

Enquanto isso, a nova LDB da Educação Nacional nº 9.394/96 ratifica em seus artigos o dever do Estado: ofertar o AEE, os serviços de apoio e as formações de professores para educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017, p. 23).

A lei ainda ratifica a importância do sistema de ensino em: organizar e desenvolver um currículo na finalidade de atender as necessidades dos estudantes; formar professores para atendimentos especializados; e permitir o acesso aos benefícios, ou trabalhos na sociedade.

A educação inclusiva no Brasil subsiste ao processo embrionário, e requer de múltiplos investimentos políticos, financeiros e formativos. A atual LDB possibilitou a construção de outras leis, resoluções, decretos, portarias e programas para desenvolver uma Educação escolar acessível a todos.

Em 2001, através da Resolução nº 2, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que passaram orientar a organização dos sistemas de ensino, o documento representou um avanço para atenção com a diversidade no ensino do Brasil (BRASIL, 2001).

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, passou a oficializar no país a Língua Brasileira de Sinais – Libras, essa lei ousou uma forma de possibilitar às pessoas surdas o acesso à Educação (BRASIL, 2002b).

Já a portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, regulamentou o ensino do Braille, um sistema de escrita que possibilitou o acesso às informações e leituras às pessoas com cegueira, uma possibilidade de difundir a comunicação de modo inclusivo no convívio escolar (BRASIL, 2002a).

O Ministério da Educação, com intuito de transformar os sistemas de ensino, incorporou a perspectiva da inclusão em diversos mecanismos legais e planos educacionais, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade “[...] promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2008, p. 9).

O salto na educação especial adveio com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008).

A presente política trata do desenvolvimento da modalidade da educação especial, de modo a perpassar transversalmente à toda educação, e não mais de forma paralela ao ensino. A nova política organiza o AEE e os elementos necessários a construção de uma educação inclusiva.

Já o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em seu artigo 24, item 1, indica que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2009b, p. 11).

Um mecanismo legislativo na luta contra a exclusão dos indivíduos nas escolas e sociedade. Ainda em 2009, O Conselho Nacional da Educação emitiu a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que determinou as Diretrizes Operacionais para o AEE, definiu o atendimento em forma complementar ou suplementar a sala regular (BRASIL, 2009a). Resolução esta, que serviu de base para a Resolução 456/2016 do Estado do Ceará (CEARÁ, 2016).

Para o ano de 2011, o Ministério da Educação viabilizou o Programa Escola Acessível, com a finalidade de promover a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos e super habilidades nos diversos espaços escolares através da “acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações” (BRASIL, 2011c, p. 7).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, também dispôs sobre a educação especial, assinalando: parte dos artigos 84 e 208 da Constituição Federal de 1988; bem como, os arts. 58 e 60 da LDB nº 9.394/96; e as colocações do art. 9º, §2, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 do Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB, para computar segunda matrícula aos alunos da sala regular que necessitassem do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011b).

O decreto citado acima abrangeu o art. 24 da Convenção das Pessoas com deficiência na luta pela igualdade de oportunidades; e incidiu na revogação do decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Assim, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 ressaltou o dever do Estado com a educação especial e incumbiu a União a proporcionar apoio as outras esferas para desenvolver o AEE (BRASIL, 2011b).

No mesmo dia, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, trouxe o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de:

Promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2011a, p. 1).

Tais decretos culminaram na ampliação da política pública de Inclusão Social. No ano seguinte, outro marco histórico foi a sanção da Lei nº 12.764 em 27 de dezembro de 2012, uma Política Nacional Protetora dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que veda a recusa de matrícula de alunos com TEA (BRASIL, 2012).

Ainda em consonância com os princípios de inclusão, o governo instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sob a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que apontou a igualdade e liberdade para a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Acresce ao percurso histórico da educação no Brasil o Plano Nacional da Educação – PNE, renovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o novo PNE, dispôs no art. 8º, inciso III, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir o Atendimento às necessidades específicas para assegurar um Sistema Educacional Inclusivo (BRASIL, 2014).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo homologado parte em 2017 para embasar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e outra parte em 2018 para o ensino médio, ressaltaram a obrigação em elaborar programas de ensino, com estratégias que possibilitem a construção de uma sociedade inclusiva.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao considerar que convivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes desiguais, onde nem todas as pessoas têm acesso aos bens produzidos historicamente pela humanidade, compreendemos que uma formação inclusiva e democrática requer também transformações na estrutura social com fim da divisão social do trabalho, que priva a classe operária de muitas relações sociais.



Para tanto, a educação inclusiva também requer mudanças na sociedade para ser consolidada, bem como o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva necessita ultrapassar mistificações, ser desmitificado em sua organização, seja quanto suas ações ou funções.

### **Desmistificação do AEE da escola comum**

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é realizado dentro da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, recebe as funções de: identificação, elaboração e organização de recursos educacionais acessíveis na finalidade de suprimir obstáculos e, desse modo, ampliar o desenvolvimento dos estudantes, atendendo às especificidades de aprendizagem. No entanto, oposto às diretrizes da política de inclusão, a realidade demanda alguns empecilhos, que sobressaltam em mistificações do AEE, dentre tantas, os maiores equívocos e necessidades a serem ultrapassadas são: Primeiro equívoco, matricular o estudante com deficiência, ou com Transtorno do Espectro Autista, ou super habilidades apenas para o AEE de centros especializados, ou das escolas comuns, pois, este atendimento não substitui a sala regular. A política de educação inclusiva, ainda acrescenta que:

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. (BRASIL, 2008, p. 16).

Caso contrário, a educação inclusiva estará apenas no papel, como explica Pletsch (2020) “quando escolas matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes”, pode-se dizer que a inclusão está somente no papel, ou seja, nas folhas das matrículas das salas comuns (p. 61).

Dessa forma, para a educação inclusiva acontecer de fato, ela não pode ficar só no papel, a desmistificação desse equívoco subsiste em matricular os alunos com deficiências nas salas regulares, desenvolver aulas inclusivas e procurar acompanhamento específico no contraturno. Além disso, suprir tais necessidades requer a ampliação de matrículas, orçamentos, transportes e condições adequadas ao acesso e permanência dos estudantes na Escola.

Do mesmo modo, as atividades do AEE não correspondem ao reforço escolar, embora muitos educadores explicitem em suas práticas a necessidade de enfatizar o currículo comum, ou seja:

Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o ensino do conteúdo padrão da classe comum e fazem referências, por exemplo, às matérias do currículo tradicional (português, matemática, artes, ciências, etc.), evidenciando oferta de reforço escolar para promover acesso ao currículo padrão. (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 55).

Para tanto, é possível visualizar o segundo equívoco no trecho da pesquisa de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), da citação acima, a qual demonstra que tal equívoco ainda acontece em relação ao Atendimento Educacional Especializado, muitas vezes, partem do próprio professor do AEE. A desmistificação requer o encaminhamento dos estudantes aos profissionais, atendimentos e locais responsáveis por reforços, ou enfatizar os atendimentos na perspectiva complementar ou suplementar.

Outra necessidade é a disposição de formação para os profissionais do AEE, de espaços e condições suficientes para o atendimento da demanda, como explica os documentos normativos:

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).

O AEE perpassa inteiramente todos os níveis, etapas e modalidades da educação. O aluno matriculado na sala comum recebe apoio no AEE para complementar e integrar os estudos regulares, no caso das deficiências; já quando são altas habilidades ou superdotação, o apoio deve ser suplementar e permitir também a aprendizagem dos estudantes.

Para isso, necessita-se de mais formações de professores da sala comum e do AEE na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de colaborar com a ultrapassagem desse equívoco. “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 18).

Para todos os educadores, as formações iniciais e continuadas na perspectiva da educação inclusiva apresentam grande relevância para o desenvolvimento de aulas inclusivas e dos

atendimentos especializados correspondentes as necessidades e ultrapassagem de barreiras pelos estudantes com deficiências, autismo ou super habilidades.

O terceiro equívoco, reside em organizar e retirar alunos para atendimento durante as aulas regulares, desmistificar essas ações depreende evitar o desenvolvimento do AEE no mesmo turno da sala regular, porquanto:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16).

Atender os estudantes no turno similar à classe regular é um dos erros mais comuns e difíceis de ultrapassar, uma vez que demanda ir além das questões pedagógicas, orçamentárias das instituições, porque envolvem as condições de acesso ofertadas ou não ofertadas pelo governo, as condições de saúde do estudante e da família em geral. A fala de um docente do Rio de Janeiro mostra que:

[...] para as famílias é difícil garantir a presença do aluno no atendimento em turno contrário quando o horário oferecido é muito “distante” do horário de saída ou entrada (de acordo com o turno), pois quem ficará esperando, ou quem levará o aluno e o reconduzirá? As famílias trabalham, e geralmente os alunos precisam de tutela para a locomoção, não andam sozinhos. Se a escola, por qualquer razão, não oferece almoço, isso gera outras impossibilidades. (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 28).

Ao longo dos anos e em diferentes regiões, ainda se observa as dificuldades em realizar o AEE no contraturno, pois uma educadora do Nordeste também apresenta o mesmo empecilho no processo de inclusão de pessoas com deficiências, transtornos do espectro autista, ou super habilidades:

[...] o estudante Antony, 13 anos, matriculado no 7º ano do ensino fundamental, com TEA, citando características do mesmo, tais como: muito calado, não se socializa bem, tem dificuldade de compreensão dos conteúdos, se veste com auxílio e falta com frequência, sendo Vitória, sua professora de educação especial, no entanto, não é atendido na SRM, pela indisponibilidade da mãe levá-lo no contraturno. (PEREIRA, 2021, p. 230).

Ao observar os resultados das pesquisas citadas acima, uma do Sudeste (2011) e outra do Nordeste (2021), intenta-se que diversas escolas em diferentes regiões e épocas subsistem com empecilhos em relação ao acesso às escolas para o AEE, vale ressaltar que são problemas

relacionados não só ao contexto familiar, mas também econômico, social e governamental; para ultrapassá-los, requer transformações desde o sistema econômico vigente.

O quarto equívoco é depreender o acompanhamento de todos os transtornos escolares, a ponto de interferir no atendimento do público-alvo do AEE. Vale ressaltar que, nem todos os transtornos findam perdas das condições básicas de aprendizagem a longo prazo, nem afeta a participação plena na sociedade. O público do AEE são os estudantes com deficiências, autismos, altas habilidades ou superdotação.

No entanto, a educação inclusiva, no geral, inclui outros transtornos funcionais que também necessitam de atendimentos, e devem ser acompanhados em locais específicos para os tratamentos correspondentes a cada caso. Bem como, uma diversidade sociocultural que também deve ser respeitada.

[...] as diferenças socioculturais e também as deficiências devem ser compreendidas como dimensões da vida e, portanto, do universo escolar e suas práticas. Neste sentido, precisamos continuar reconhecendo as especificidades do público da Educação Especial, porque elas integram a Educação Básica, cujo acesso é um direito humano. (PLETSCH, 2020, p. 67).

Compreender o dinamismo da educação especial exige ainda desmistificar as ideias de que o AEE é a única forma de concretizar a educação especial, e a educação inclusiva, embora seja uma das formas que tem complementado ou suplementado essa modalidade de ensino. Para superar o quarto equívoco é necessária “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 16).

Por fim, o quinto equívoco assenta na realização do AEE de modo solitário; nesse sentido, a desmistificação sucede em organizar parcerias com profissionais diversos e compartilhar com a sociedade, famílias e instituição, as necessidades e arranjar maneiras de superação.

Silva (2016) destaca “uma questão que se revela importante é a efetivação de ações que mobilizem toda a escola, seja por meio de reuniões, palestras, cursos de formação”, no entanto, as mobilizações devem corresponder os princípios de inclusão na escola e sociedade.

Conforme, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva as formações devem incidir “o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, o AEE faz parte do processo da inclusão, os atendimentos contribuem e convém para apoiar e traçar estratégias que possibilitem aos estudantes descobrirem suas formas de aprender na escola e sociedade. É um serviço que vem sendo planejado e construído desde o século passado, e que ainda se configura com necessidades de ampliar estratégias e firmar parcerias dentro e fora da escola.

Portanto, o professor do AEE deve solicitar apoio tanto quanto oferecer auxílio aos demais professores, famílias e parceiros sociais, na construção de estratégias inclusivas para um ensino aprendizagem e convivência em sociedade, com participação de todos. Mantoan (2003), ressalta que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (p. 32).

Dessa forma, a desmistificação do AEE requer mudanças nas estruturas econômicas sociais e contribui na promoção da educação inclusiva, mas enquanto isso não se consolidar, as possibilidades maiores são as práticas e os estudos pontuais que permitem a ampliação de estratégias e conhecimentos críticos da realidade.

### **AEE: do que trata o trabalho do professor?**

O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva renovou os preceitos da educação especial, e um ensino inclusivo na escola comum sobreveio como seu maior desafio. Assinalou a mudança da concepção de Educação Especial. Pois o novo sentido seria propiciar atendimentos perpassando todos os níveis de ensino em salas regulares, concomitantes as salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns [...] permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 26).

Desse modo, as formações dos profissionais de educação para a sala de aula e o AEE também necessitariam passar por transformações. Desde os cursos iniciais aos de formações

continuadas deveriam preparar novos profissionais, na finalidade de construir instituições educacionais sobre uma perspectiva inclusiva.

O Trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE deve permanecer em consonância com os dispositivos normativos que regulam as atribuições desses profissionais, no caso, as diretrizes operacionais para o AEE, instituem no art. 13, através dos incisos as pertinências do trabalho para os dias atuais:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...]
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno [...]. (BRASIL, 2009a, p. 3).

As ações estão desde a organização de meios adequados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem à articulação de outros serviços que colaborem com acessibilidade na sociedade. Todas as atribuições são voltadas à ampliação das habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos com deficiências, autismos, altas habilidades ou superdotação.

As diretrizes operacionais do Estado do Ceará no art. 18, abrange o art. 13 das diretrizes nacionais do AEE, e acrescenta o inciso IX, ressaltando o dever do professor do AEE em “promover atividades e espaço de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros” (CEARÁ, 2016, p. 6).

Vale ressaltar que os atendimentos devem ser organizados individualmente, ou coletivos com poucos estudantes, nas Salas de Recursos Multifuncionais – SEM, podendo ser realizados para complementar o ensino aprendizagem de pessoas com deficiências ou autismos, ou suplementar para as pessoas com super habilidades.

Assim, os atendimentos complementares são realizados com múltiplos desígnios: apreender diferentes conceitos, atividades de vida diária, de interação, comunicação, entre outras potencialidades, visando à autonomia dos alunos; para isto, requer parceria entre família, escola e sociedade.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno 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. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Quando organizados para as pessoas com superdotação ou altas habilidades, tem caráter suplementar, com a função de organizar exercícios mais avançados, articulando aceleração de tempos escolares com outras instituições, como específica:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Para tanto, o enriquecimento curricular no Brasil é orientado a partir de programas exteriores. Virgolim (2006) aponta o ‘Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM)’ , de Joseph Renzulli, como uma das possibilidades de desenvolver atendimentos interessantes para os estudantes.

Antes de iniciar as atividades de enriquecimento, os alunos identificados para a sala de recursos recebem dois tipos de Enriquecimento Geral, que podem ser estendidos também a outros alunos, a critério da escola: (1) verificação dos interesses e estilo de aprendizagem do aluno; (2) compactação do currículo. (VIRGOLIM, 2006, p. 304).

Virgolim (2006) debate que o livre arbítrio dos alunos elegerem as temáticas de seus interesses é uma metodologia que oportuniza estudar componentes de ensino que têm melhores desenvolvimentos, para ampliar cada vez mais suas aprendizagens.

Todo estudante evidencia um modo particular de estudar e apreender os conhecimentos escolares. Assim, os educadores têm que planejar as aulas, vinculando os diversos estilos de aprendizagem dos discentes. Outra configuração para enriquecer o ensino é a probabilidade de relacionar as organizações curriculares aos atendimentos especializados dos estudantes com superdotação ou altas habilidades, extinguindo reproduções de conteúdos apreendidos anteriormente, pois tais alunos necessitam de um ensino que desafie, torne-os proficiente e acelere suas aprendizagens.

O trabalho no AEE é realizado por meio de diferentes ações, como: entrevistas, avaliações diagnósticas, estudos de caso, pesquisas, planos, atendimentos com diversos recursos pedagógicos, tecnologias, estratégias inclusivas, registros diários e relatórios.

Destacando os planos, o AEE demanda planejamentos específicos, ou seja, de acordo com cada caso, e articulado com diversas parcerias; assim explicita:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009a, p. 2).

O professor do AEE deve conhecer cada aluno em sua particularidade, além das necessidades, investigar as habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras peculiares aos casos, e assim propiciar atividades no intuito de potencializar os saberes dos estudantes em direção à construção de novos conhecimentos, além de articular seu trabalho junto à sala regular, para que a escola possa construir novos conhecimentos e superar algumas das necessidades do educando.

Silva (2016) ressalta que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, deve possibilitar o conhecimento de suas potencialidades, caso contrário, os mesmos não reconhecerão como parte da sociedade: “[...] faz-se necessário que observemos aspectos simples na relação escola/professor/aluno com deficiência intelectual, mas que podem fazer a diferença no processo de desenvolvimento cognitivo e social de alunos nessa condição de deficiência”.

Em todos os espaços da escola a educação inclusiva deve ser propiciada, a partir de práticas pedagógicas não excludentes que apostem nos potenciais de cada estudante e possibilitem a aprendizagem de todos. Os professores do AEE e da sala regular têm papel fundamental no recebimento e acolhimento de todos os educandos.

De fato, a educação inclusiva é um processo referente à reestruturação das escolas, família e sociedade em geral, e necessita de políticas e práticas que permitam o desenvolvimento autônomo dos sujeitos nos ambientes de ensino, familiar e social. De tal modo, Prieto (2006) apresenta o objetivo da inclusão escolar como:

Tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. (PRIETO, 2006, p. 40).

As considerações em relação à educação especial na perspectiva inclusiva surgiram ao final do século XX e continuam crescendo no século XXI. Segundo Mantoan (2003), a Constituição elegeu em seus princípios o dever do Estado garantir acesso e permanência de todos na Escola, um princípio fundamental para acontecer a inclusão, pois:



Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2003, p. 22).

Contudo, a educação inclusiva é uma construção que vem apresentando avanços, porém, requer constantes investidas, pois necessita ultrapassar limites, edificados em outros séculos. Muitos estudiosos colaboraram para incorporar novos rumos ao ensino escolar, com o desígnio em atender as diversidades.

A educação inclusiva exige a discussão de modelos curriculares, em especial que esses se desvinculem de perspectivas ideológicas preponderantes, dirigindo-se para uma concepção plural e de intersecção de categorias e práticas culturais. A construção de um currículo inclusivo demanda que os educadores se esforcem por elaborar atividades adequadas às habilidades e convicções culturais de todos, que transcendam as barreiras dos conhecimentos disciplinares, que se sensibilizem à diversidade. (BISSOTO, 2013, p. 103).

O trabalho do professor de AEE, por meio de atuações subjetivas e objetivas contribui na edificação de meios significativos às transformações sociais. Mas há necessidade de mudanças nas estruturas econômicas e sociais, para que a educação aconteça completamente, além de políticas educacionais atuantes na perspectiva inclusiva.

Uma das últimas políticas educacionais sancionadas no Brasil foi a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ao relacioná-la com a política de educação especial, à primeira vista, o texto exhibe em uma de suas competências a necessidade de: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

A BNCC traz normas para a construção dos currículos escolares brasileiro, cada escola dentro de sua diversidade deve organizar um programa partindo dos preceitos do documento base, e ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos os educandos dentro do seu projeto político, assim, subentende-se que o AEE deve fazer parte do projeto das escolas, pois tem o intuito de contribuir com a edificação de um ensino e aprendizagem inclusivo.

Para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem requer uma série de questões que devem ser organizadas e planejadas atentamente, como: escolher metodologias, ou estratégias que dilatam aprendizagens em estudante público-alvo e ampliem a autonomia, a partir da participação no AEE.

## **Considerações finais**

O debate que traçamos no presente estudo proporcionou análises dos equívocos construídos pela sociedade frente ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir da contextualização do AEE nas políticas públicas, das desmistificações do Atendimento e da identificação das atribuições ao trabalho do professor nas salas de AEE.

Ao contextualizar as políticas públicas que abrangem a educação especial, pontuamos alguns dispositivos que fundamentam o AEE. O maior avanço é pensar uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que, possibilitar os diversos estudantes conviverem e aprenderem em todos ambientes sociais, sobressalta como um avanço na sociedade.

Quanto às desmistificações dos cinco equívocos, debatemos que: o primeiro equívoco, é permitir que o aluno com necessidades especiais frequente apenas o AEE. A luz da pesquisa de Pletsch (2020), isto seria inclusão apenas no papel. Para tanto, a desmistificação subsiste em matricular os alunos com deficiências nas salas regulares e garantir sua permanência na Escola comum, o AEE deve estar como complemento ou suplemento dos casos. Além disso, ampliar vagas de matrículas, orçamentos, transportes e condições adequadas ao acesso e permanência dos estudantes na Escola.

O segundo equívoco está na perspectiva de alguns docentes colocarem o AEE para reforçar os conteúdos da sala de aula. Segundo Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi (2016), alguns professores do AEE atuam no sentido de reforçar o Currículo Padrão. A desmistificação requer o encaminhamento dos estudantes aos profissionais, atendimentos e locais responsáveis por reforços, ou outras intervenções adequadas as especificidades da cada caso. Bem como, necessita-se ainda de formações docentes na educação especial e educação inclusiva, no sentido de colaborar com a ultrapassagem desse equívoco.

O terceiro equívoco reside em organizar e retirar alunos para atendimento durante as aulas regulares, é um dos erros mais comuns. Como é demonstrado nas pesquisas de Braun e Viana (2011) e de Pereira (2021), mesmo em diferente épocas e escolas continuam com tais práticas, ou até mesmo deixando de atender alguns estudantes público-alvo do AEE. A transposição dessas ações depende a organização do AEE no turno inverso da sala regular, para isso, precisa-se ir além das questões pedagógicas, orçamentárias das instituições, porque envolvem as próprias condições físicas do estudante, da família e do sistema econômico social. Contenda essa

duradoura e difícil de desmistificar, uma vez que requer mudanças nas estruturas da sociedade em geral.

O quarto equívoco é depreender o acompanhamento de todos os transtornos escolares, a ponto de interferir no atendimento do público-alvo do AEE. Pletsch (2020) ressalta que a educação inclusiva é ampla, vai além da educação especial, pois existe uma diversidade de seres sociais e todos têm o direito à educação. No entanto, necessita-se fazer os atendimentos educacionais especializados ao público-alvo da Educação Especial.

Compreender o dinamismo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva exige também desmistificar as ideias de que o AEE é a única forma de concretizar a educação especial, pois a sala regular é o local que permite a transversalidade dessa modalidade de ensino. Tais contendas podem ser resolvidas com formações, por meio de ações e práticas.

O quinto equívoco assenta na realização do AEE de modo solitário, porque as relações entre professores da sala regular, de outros setores da sociedade, são importantes para avanços dos estudantes. Silva (2016) ressalta que é relevante diversas práticas para mobilizar e integrar as escolas. Assim, a desmistificação sucede em organizar parcerias com profissionais diversos e compartilhar com a sociedade, famílias e instituição, as necessidades e arranjar maneiras de ultrapassarem as barreiras no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ao fim, entre as atribuições do trabalho docente no AEE destacam-se os planos individualizados a partir de estudos de casos, porque o motivo do estudo de caso de um aluno na escola regular está pautado na concepção de desenvolver uma escola inclusiva, sempre utilizando dispositivos legais e literaturas que trabalham numa perspectiva de desenvolver a Educação Especial de forma transversal ao Ensino Básico, assegurando os direitos a cada estudante.

Ao considerar a BNCC como uma política educacional atual e relacionar com a modalidade transversal de educação especial e ao serviço de apoio AEE, pode-se encontrar afinidades quando todos visam à educação inclusiva. Para tanto, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem requer uma série de questões, desde a escolha de estratégias básicas de ensino às mudanças sociais.

O comprometimento do presente estudo permaneceu em debater a importância do Atendimento Educacional Especializado dentro da Educação Inclusiva, para proporcionar o acesso, a participação, o ensino-aprendizagem e a permanência de todos os educandos na escola

comum e com vida social autônoma, além de visar ao respeito e ao conhecimento da sociedade em relação à inclusão de todos os sujeitos nas relações sociais.

Conclui-se que a desmistificação do AEE requer mudanças nas estruturas econômicas sociais e contribui na promoção da educação inclusiva, mas enquanto isso não se consolidar, as possibilidades maiores são as práticas e os estudos pontuais que permitem a ampliação de estratégias e conhecimentos críticos da realidade. O trabalho do professor de AEE, por meio de atuações subjetivas e objetivas, contribui na edificação de meios significativos às transformações sociais.

## Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do programa escola acessível.** Brasília: MEC, 2011c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 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: Presidência da República, 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília: SEESP, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Marcia Marín. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Nova Iguaçu: EDUR- Ed. da UFRRJ, 2011. p. 22-32. Disponível em:

<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 456/2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE - dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: Portal do Governo, 2016. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-CE\\_resolucao-n-0456.2016.pdf?query=Resolu%C3%A7%C3%A3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-CE_resolucao-n-0456.2016.pdf?query=Resolu%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 12 jun. 2020.

CONFERÊNCIA Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:

[http://pn12027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://pn12027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 23 mar. 2020.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**: Convenção da Guatemala.

Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH**. Paris: ONU, 1948. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PEREIRA, Débora Mara. **Construção e validação de um protocolo de PEI**: contributos de uma formação docente. 2021. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45463/1/Construcaovalidacaoprotocolo\\_Pereira\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45463/1/Construcaovalidacaoprotocolo_Pereira_2021.pdf). Acesso em: 12 jun. 2021.

PLETSCHE, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2016. E-book Kindle.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 23 mar. 2020.

VIRGOLIM, Angela. Enriquecimento escolar em salas de aula regular e de recursos para alunos com altas habilidades / superdotação: uma perspectiva inclusiva. *In: ENSAIOS pedagógicos.* Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 301-312. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.