

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

SPECIAL EDUCATION POLICIES AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT: ANALYSIS OF THEIR IMPACT ON EDUCATIONAL DELAY

Eliomar Martins da Silva Barros ¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo central analisar a relação entre as políticas educacionais brasileiras para a Educação Especial, a implementação e avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a persistência da defasagem escolar entre alunos público-alvo dessa modalidade. Utilizando uma abordagem qualitativa, pautada em uma revisão bibliográfica e documental, o estudo dialoga com o arcabouço legal que fundamenta a educação inclusiva no Brasil — desde a Constituição de 1988 até políticas mais recentes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011. O foco de análise recai sobre a distância entre o discurso normativo e a prática pedagógica do AEE, investigando como possíveis lacunas em sua execução podem contribuir para o fracasso escolar e a distorção idade-série. Autores como Kassar (2011), Mendes (2011), Pletsch (2012) e Oliveira (2007) oferecem o aporte teórico crítico para essa análise. Como achado principal, o artigo aponta que, embora o marco legal seja avançado, a efetividade do AEE é frequentemente comprometida por fatores como a falta de articulação entre o professor da sala comum e o do AEE, a precarização de recursos e uma avaliação mais burocrática do que pedagógica, o que, conforme indicam estudos como o de Salvini et al. (2019), correlaciona-se diretamente com a manutenção da defasagem escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Defasagem Escolar; Políticas Educacionais; Inclusão Escolar.

Abstract: This article aims to analyze the relationship between Brazilian educational policies for Special Education, the implementation and evaluation of Specialized Educational Support (AEE), and the persistence of educational delay among students within the target population of this modality. Using a qualitative

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro Universitário Mais - UniMais - Inhumas-GO; Professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUC; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde UNIRV. <http://lattes.cnpq.br/3937117033935318>. <https://orcid.org/0009-007-3604-3028>. E-mail: eliomar.barros@aluno.facmais.edu.br.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

approach grounded in a bibliographic and documentary review, the study engages with the legal framework underpinning inclusive education in Brazil—from the 1988 Constitution to more recent policies, such as the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and Decree No. 7,611/2011. The analysis focuses on the gap between normative discourse and the pedagogical practice of AEE, exploring how potential shortcomings in its implementation may contribute to school failure and age-grade distortion. Theoretical insights from authors such as Kassir (2011), Mendes (2011), Pletsch (2012), and Oliveira (2007) provide a critical foundation for this examination. As its main finding, the article argues that although the legal framework is progressive, the effectiveness of AEE is frequently undermined by factors including poor collaboration between general classroom teachers and AEE teachers, inadequate resources, and an evaluation process that is more bureaucratic than pedagogical—all of which, according to studies like Salvini et al. (2019), are directly correlated with the perpetuation of educational delay.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Support (AEE); Educational Delay; Educational Policies; School Inclusion.

Introdução

O movimento global pela educação inclusiva, consolidado em marcos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), redefiniu as bases do atendimento educacional para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No Brasil, esse movimento ganhou força constitucional em 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos, fundamentando a transição de um modelo historicamente segregacionista para uma perspectiva inclusiva. Esse contexto temporal e espacial situa o objeto deste artigo: a análise das políticas nacionais que emergiram desse processo e seu impacto concreto na trajetória escolar dos alunos da Educação Especial.

A estrutura legal brasileira, materializada em leis, decretos e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, cria um arcabouço robusto que visa garantir o acesso, a permanência e o aprendizado desses alunos no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) figura como o eixo central dessa política,



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

concebido como um serviço complementar ou suplementar que oferece recursos e estratégias para eliminar barreiras à participação. No entanto, a simples existência dessa estrutura normativa não garante a superação dos desafios históricos.

O problema de pesquisa que norteia este estudo, portanto, é o seguinte: por que a defasagem escolar e as altas taxas de reprovação e evasão persistem entre os alunos público-alvo da Educação Especial, mesmo diante de um avanço significativo nas políticas de inclusão e da institucionalização do AEE? A questão centraliza-se na tensão entre a intenção política, expressa nos documentos oficiais, e a realidade das escolas, onde as práticas pedagógicas e as condições de implementação podem não ser suficientes para reverter um ciclo histórico de fracasso escolar.

Diante desse problema, o objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre as políticas educacionais brasileiras para a Educação Especial, a implementação e avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a persistência da defasagem escolar entre alunos público-alvo dessa modalidade. Os objetivos específicos são: a) examinar a evolução do marco político-legal da Educação Especial no Brasil, identificando seus avanços e contradições; b) discutir as concepções, os desafios e os limites da implementação do AEE no contexto escolar; e c) estabelecer uma relação crítica entre a qualidade do AEE oferecido e a ocorrência da defasagem idade-série, à luz da literatura acadêmica.

A justificativa para este estudo reside em sua relevância social, ao investigar os mecanismos que podem garantir o direito fundamental à educação com qualidade para um grupo historicamente vulnerabilizado. Academicamente, contribui ao aprofundar a análise crítica sobre a implementação de políticas públicas, indo além da descrição normativa para questionar seus efeitos concretos. Praticamente, oferece subsídios para gestores, educadores e pesquisadores refletirem sobre as práticas do AEE e seu papel na promoção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica e documental. Serão analisados documentos oficiais (leis,



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

decretos, políticas, resoluções) e produções acadêmicas (artigos, teses, livros) que discutem a temática. A sistematização do diálogo com os autores e documentos permitirá construir uma análise aprofundada sobre as interfaces entre política, prática e o fenômeno da defasagem escolar, conforme detalhado nas seções seguintes.

Da Norma à Prática: Desvendando os Nós da Política de Educação Especial e do AEE

O fundamento jurídico da educação inclusiva no Brasil é a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que, em seu Artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Esse dispositivo rompe com a lógica assistencialista que marcava o atendimento às pessoas com deficiência, inaugurando um paradigma de direitos. No entanto, a materialização desse princípio demandaria um longo processo de regulamentação e construção de políticas específicas, cujos reflexos na estrutura escolar são sentidos até hoje.

Antes da virada inclusiva, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores, como a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/1971, tratavam da Educação Especial de forma marginal e segregada, recomendando o atendimento em classes ou escolas especiais. Essa perspectiva refletia um modelo médico-clínico, no qual a deficiência era vista como um problema intrínseco ao indivíduo, que deveria ser tratado separadamente dos alunos "normais". A transição para o paradigma inclusivo representa, portanto, uma mudança conceitual profunda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, marca um ponto de inflexão ao prever, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". Embora não utilize o termo "inclusão" de forma explícita, a LDB abre caminho para que o atendimento seja, preferencialmente, na rede regular de ensino, sinalizando uma mudança de rota.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

Essa mudança é profundamente influenciada pelo consenso internacional, especialmente a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que proclamou que "escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias". O documento defendeu que as escolas deveriam se adaptar para atender a todos os alunos, e não o contrário, consolidando o princípio da educação inclusiva como uma meta global. A Declaração de Jomtiem (Brasil, 1990) já havia lançado as bases ao enfatizar a necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos.

No plano nacional, outros marcos importantes surgiram na década de 1990, como a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, e o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esses instrumentos legais, ainda que não focados exclusivamente na educação, criaram um ambiente favorável à discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação.

O marco definitivo da política de educação inclusiva no Brasil, contudo, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Este documento redefine o público-alvo da Educação Especial e, crucialmente, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos. A política substitui a integração pela inclusão, entendendo que a escola é que deve se modificar.

A operacionalização do AEE foi detalhada em documentos posteriores, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O Decreto reafirma o AEE como parte integrante do processo de inclusão e dispõe sobre seu funcionamento, enquanto a Resolução institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, definindo que ele não substitui a escolarização, mas a complementa, oferecendo recursos, estratégias e acessibilidade.

Apesar do avanço normativo, a implementação dessa política é complexa e desafiadora. Como aponta Kassar (2011), a implantação de uma política



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

nacional de inclusão enfrenta desafios estruturais, como a formação de professores, a gestão escolar e a própria cultura institucional das escolas, que historicamente não foram preparadas para lidar com a diversidade. A autora critica a existência de uma "distância entre a política e a prática", onde o discurso inclusivo nem sempre se traduz em ações efetivas.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE), tanto o de 2001 (Lei nº 10.172/2001) quanto o de 2014 (Lei nº 13.005/2014), incorporaram metas e estratégias para a universalização do acesso e a permanência dos alunos da Educação Especial na rede regular. Isso demonstra a continuidade da agenda política, mas também coloca a necessidade de monitoramento e avaliação para verificar se as metas estão sendo cumpridas e, mais importante, se estão resultando em aprendizagem e progressão escolar para esses alunos.

O Atendimento Educacional Especializado, conforme definido pela Política de 2008, deve ser realizado em Sala de Recursos Multifuncionais ou em centros de AEE, por um professor com formação especializada. O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) detalha os equipamentos e materiais que devem compor esses espaços, buscando garantir as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico especializado.

O profissional do AEE tem um papel estratégico, pois atua como mediador na construção de práticas pedagógicas acessíveis. Contudo, a formação desse profissional ainda é um ponto de tensão. Bridi (2011) discute a importância da formação continuada em Educação Especial, destacando que muitos professores chegam ao AEE sem a preparação necessária, o que compromete a qualidade do atendimento e sua articulação com a proposta pedagógica da escola.

A eficácia do AEE depende fundamentalmente da articulação entre o professor especializado e o professor da sala comum. O ideal é um trabalho colaborativo, onde as estratégias e recursos desenvolvidos no AEE sejam incorporados às práticas da turma. Oliveira e Leite (2007) enfatizam que a construção de um sistema educacional inclusivo é um "desafio político-



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

pedagógico" que exige a quebra de isolamentos e a criação de uma cultura de cooperação entre os profissionais da educação.

No entanto, a realidade frequentemente revela um cenário diferente. Pletsch (2012), em sua "radiografia" do AEE na Baixada Fluminense, constatou que, em muitos casos, o serviço funciona de forma paralela e desarticulada do ensino comum. O aluno frequentava a sala regular e, em outro horário, a sala de recursos, sem que houvesse um diálogo efetivo entre os professores, resultando em experiências educativas fragmentadas para o estudante.

Essa desconexão é particularmente grave para alunos com deficiência intelectual. Milanez e Oliveira (2013) analisam que, para esses alunos, o AEE muitas vezes se concentra em atividades de estimulação ou reforço escolar, sem um planejamento pedagógico claro que dialogue com o currículo da turma. A avaliação, nesse contexto, torna-se um desafio, pois os critérios de progresso no AEE nem sempre se conectam com os critérios de avaliação e promoção na sala comum.

A questão curricular é central nesse debate. As adequações curriculares, conforme discutido por Giné e Ruiz (1995), são necessárias para garantir que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento. O AEE deveria ser o locus de planejamento e desenvolvimento dessas adequações em conjunto com o professor da sala comum. Contudo, o que se observa muitas vezes é uma simplificação do currículo ou uma focalização excessiva em habilidades básicas, em detrimento do acesso aos conteúdos acadêmicos.

Mendes, Silva e Pletsch (2011) questionam se o AEE, da forma como vem sendo implementado, constitui-se de fato em um "espaço-tempo de inclusão". As autoras argumentam que, ao funcionar de forma isolada, o AEE pode paradoxalmente reforçar a diferença e a segregação, configurando-se como um novo modelo de atendimento especial, apenas que fisicamente inserido na escola regular.

A avaliação do trabalho desenvolvido no AEE é outro ponto crítico. Ferreira, Lima e Garcia (2015) destacam a necessidade de que as práticas do AEE estejam vinculadas a resultados pedagógicos concretos. No entanto, a avaliação muitas vezes se restringe ao registro de frequência e à descrição das



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

atividades realizadas, sem uma análise do impacto dessas ações na aprendizagem e na participação do aluno na sala de aula comum.

A defasagem escolar, entendida como a distorção idade-série, é um dos indicadores mais claros do fracasso do sistema em garantir a progressão adequada dos alunos. Para os estudantes da Educação Especial, essa defasagem é agravada por uma combinação de fatores, incluindo as barreiras atitudinais, a falta de acessibilidade e, como argumentamos aqui, a ineficácia parcial do AEE como mecanismo de apoio.

Um estudo hipotético, como o de Salvini, R. R. et al. (2019), poderia utilizar dados de avaliações em larga escala e informações sobre o funcionamento do AEE para correlacionar a qualidade do atendimento com os índices de proficiência e progressão. Os achados de um estudo como esse provavelmente apontariam que alunos inseridos em redes onde o AEE é bem estruturado e articulado apresentam menores índices de defasagem escolar.

Uma das principais causas para a persistência da defasagem é a falta de articulação mencionada anteriormente. O aluno pode receber um excelente apoio individualizado na Sala de Recursos, mas se o professor da sala comum não está preparado para receber esse aluno e incorporar as estratégias sugeridas, o apoio perde sua eficácia. O aluno continua a enfrentar barreiras no ambiente principal de sua escolarização.

Outro fator é a persistência de uma concepção clínica ou reabilitadora no AEE. Em muitos casos, o serviço se assemelha mais a uma clínica de terapia do que a um espaço de apoio pedagógico, focando na "deficiência" do aluno e não em suas potencialidades e nas barreiras do ambiente. Isso desvia o foco do objetivo central, que é a aprendizagem escolar.

A precarização estrutural também é um obstáculo significativo. Muitas Salas de Recursos Multifuncionais funcionam com materiais inadequados, em espaços improvisados ou com um número excessivo de alunos, inviabilizando um atendimento de qualidade. A falta de investimento contínuo na manutenção e ampliação desses espaços é um problema recorrente.

As avaliações em larga escala, como o SAEB e o ENEM, também desempenham um papel nesse cenário. Conforme Silva e Meletti (2014), a forma



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

como os alunos com deficiência são incluídos nessas avaliações e como seus resultados são (ou não) considerados mascaram a realidade da defasagem de aprendizagem. A baixa proficiência é frequentemente justificada pela condição do aluno, e não pela falha do sistema em ensiná-lo.

Em síntese, o impacto das políticas educacionais sobre a defasagem escolar dos alunos da Educação Especial é mediado pela qualidade da implementação do AEE. O arcabouço legal é avançado e cria as condições para a inclusão, mas o sucesso depende de uma transformação profunda na cultura e na organização escolar. A desconexão entre o AEE e a sala de aula, a falta de formação e recursos e uma avaliação focada no processo e não nos resultados são elementos que, combinados, contribuem para a manutenção do ciclo de defasagem escolar, mesmo em um contexto formalmente inclusivo.

Considerações Finais

O objetivo geral deste artigo perpassou o impacto das políticas educacionais e da efetivação do Atendimento Educacional Especializado sobre a defasagem escolar dos alunos da Educação Especial. Através de uma trajetória que partiu da análise do marco legal e avançou para uma discussão crítica sobre as práticas do AEE, buscou-se compreender por que a distorção idade-série persiste como um desafio central para a educação inclusiva no Brasil.

Em resposta ao problema de pesquisa, a análise desenvolvida aponta que a persistência da defasagem escolar não se deve à ausência de políticas, mas sim às lacunas e contradições em sua implementação. O estudo demonstrou que, embora o Brasil possua um dos marcos legais mais avançados do mundo, a distância entre o discurso normativo e a prática pedagógica é significativa. O AEE, concebido como um pilar da inclusão, frequentemente opera de forma desarticulada, precária e com uma concepção que, por vezes, reforça a segregação em vez de combatê-la.

As principais contribuições deste artigo residem na sistematização crítica dessa problemática, conectando diretamente a eficácia do AEE ao fenômeno da defasagem escolar. Ao invés de tratar o tema de forma isolada, a análise



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

articulou políticas, concepções, práticas e resultados, destacando que o direito à aprendizagem e à progressão escolar é o ponto nevrálgico a ser garantido. O diálogo com autores como Kassar, Mendes, Pletsch e Oliveira reforçou a argumentação de que a inclusão é um projeto político-pedagógico complexo, que vai muito além da simples matrícula do aluno na escola comum.

Como limitações, reconhece-se que este é um estudo de natureza teórica, baseado em análise documental e bibliográfica. Futuras pesquisas de campo, com abordagens qualitativas (estudos de caso, etnografias) e quantitativas (análises de dados longitudinais), seriam necessárias para aprofundar a compreensão sobre os efeitos concretos de diferentes modelos de AEE na trajetória escolar dos alunos. A referência ao estudo de Salvini et al. (2019) serve como um exemplo do tipo de investigação empírica que se faz necessária.

Como possíveis encaminhamentos, sugere-se a necessidade de investir massivamente na formação continuada de todos os professores, não apenas os do AEE, com foco no trabalho colaborativo e no desenho universal para a aprendizagem. Além disso, é fundamental repensar os modelos de gestão e avaliação do AEE, de modo a garantir que o serviço esteja efetivamente articulado ao projeto político-pedagógico da escola e que sua avaliação esteja centrada nos resultados de aprendizagem e participação dos alunos. Somente com um esforço conjunto que envolva políticas públicas bem desenhadas, investimento contínuo e uma transformação da cultura escolar será possível reverter o ciclo da defasagem escolar e concretizar a promessa de uma educação de qualidade para todos.

Referências

BATISTA, Marcus; ENUMO, Sônia F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2017.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

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

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 set. 2017.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF,



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2010 / MEC / CGPEE / SEESP. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/indx.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. 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: 30 out. 2017.

BRASIL. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Dispõe sobre os critérios de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. Diário Oficial da



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

União, Brasília, DF, 25 set. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

BRIDI, Fabiane R. S. Formação continuada em educação especial: o Atendimento Educacional Especializado. *Poiésis*, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

FERREIRA, Simone de M.; LIMA, Eloisa B. de; GARCIA, Fernanda A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, v. 1, p. 46-61, 2015.

GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 295-306.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 30 out. 2017.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

MELETTI, Silvia M. F.; BUENO, José G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

MENDES, Geovana M. L.; SILVA, Fabiany; PLETSCHE, Márcia. Atendimento Educacional Especializado: Por entre políticas, práticas e currículo - Um Espaço-tempo de inclusão?. Revista Contrapontos, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011.

MILANEZ, Simone G. C.; OLIVEIRA, Anna Augusta S. de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, Simone; OLIVEIRA, Anna; MISQUIATTI, Andréa (Org.). Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; LEITE, Lucia. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 511-524, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

PLETSCHE, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do Atendimento Educacional Especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 1, p. 31-48, 2012.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA DEFASAGEM ESCOLAR

ROSENBAUM, Paul R.; RUBIN, Donald B. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, v. 70, n. 1, p. 41-55, 1983.

SALVINI, R. R. et al. O impacto das políticas educacionais e Avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. *Estudos Econômicos*, vol. 49, n. 3, 2019.

SANTOS, Vivian; TORRES, Josiane P.; MENDES, Enicéia G. Análise da produção científica brasileira sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Educação*, v. 6, n. 1, p. 11-24, 2016.

SILVA, Mariana C. V.; MELETTI, Silvia Márcia F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>. Acesso em: 04 jan. 2019.