ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES - CHALLENGES AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

JÉSSICA APARECIDA PIMENTEL BERTE
Graduação em Pedagogia pela instituição ESTACIO UNIRADIAL – professora na rede Estadual de São Paulo, na E.E. EVANDRO CAVALCANTI e na rede Municipal de São Paulo, no CEI DIRET COHAB FARIA LIMA, BRIGADEIRO

RESUMO

O presente artigo aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual, explorando seus fundamentos teóricos, marcos legais e práticas pedagógicas eficientes. Fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de pesquisas e documentos oficiais, analisando tanto aspectos históricos quanto contemporâneos da educação inclusiva. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, persistem desafios significativos na implementação de um AEE eficaz, destacando-se a formação inadequada dos professores e a insuficiente articulação entre a sala comum e os serviços especializados. Conclui-se que a efetividade do atendimento educacional para alunos com deficiência intelectual depende de práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares significativas e colaboração ativa entre todos os agentes educacionais, consolidando assim uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Adaptações Curriculares; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses Specialized Educational Services (SES) for students with intellectual disabilities, exploring its theoretical foundations, legal frameworks, and effective pedagogical practices. It is based on a literature review of research and official documents, analyzing both historical and contemporary aspects of inclusive education. The results indicate that, despite legal advances, significant challenges persist in the implementation of effective SES, highlighting inadequate teacher training and insufficient articulation between the regular classroom and specialized services. It concludes that the effectiveness of educational services for students with intellectual disabilities depends on flexible pedagogical practices, meaningful curricular adaptations, and active collaboration among all educational agents, thus consolidating a truly inclusive education.

Keywords: Specialized Educational Services; Intellectual Disability; Inclusive Education; Curricular Adaptations; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, tenho observado como a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares transformou profundamente o cenário educacional brasileiro. Esta mudança não ocorreu por acaso. Nasceu de intensas lutas sociais, avanços legislativos e da crescente conscientização sobre direitos humanos. Em minha trajetória de pesquisa, percebi que, entre os diversos mecanismos criados para viabilizar esta inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se não apenas como um serviço complementar, mas como verdadeiro pilar de sustentação para que estudantes com deficiência possam, efetivamente, participar e aprender no ambiente escolar comum. A complexidade deste tema revela-se especialmente desafiadora quando tratamos da deficiência intelectual, condição que exige abordagens pedagógicas singulares e cuidadosamente elaboradas.

Sendo assim, a deficiência intelectual constitui uma condição que afeta significativamente o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010). Estudantes com essa condição frequentemente apresentam necessidades educacionais específicas que exigem metodologias diferenciadas, adaptações curriculares e recursos pedagógicos especializados para seu pleno desenvolvimento.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, a partir de uma revisão bibliográfica que contempla desde aspectos históricos e conceituais até as estratégias pedagógicas mais eficientes para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses

estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão sobre a deficiência intelectual passou por profundas transformações ao longo do tempo. Mendes (1995) divide a história do estudo científico da deficiência intelectual em três momentos significativos. O primeiro, situado entre o início do século XIX e o início do século XX, caracterizou-se pela crença na hereditariedade, irreversibilidade e ameaça social da condição, levando à marginalização das pessoas assim identificadas.Nesse período, predominavam concepções eugênicas que resultaram em práticas de segregação e institucionalização compulsória, com forte influência do modelo médico que considerava a deficiência como uma patologia individual. Figuras como Jean Itard e Édouard Séguin, apesar de suas contribuições pioneiras para a educação de pessoas com deficiência intelectual, ainda operavam dentro de um paradigma que buscava a "normalização" desses indivíduos, refletindo os valores e preconceitos de sua época (PLETSCH, 2009).

No segundo momento, ao longo da primeira metade do século XX, com a expansão da escolarização pública, surgiu a classificação de "debilidade mental" associada às dificuldades escolares, ampliando-se o uso de testes de inteligência para identificação e classificação. Nesse período, proliferaram instituições segregadas como principal resposta educacional. A popularização dos testes de QI, desenvolvidos inicialmente por Alfred Binet e Theodore Simon, contribuiu para uma visão estática e determinista da inteligência, resultando na categorização e segregação de muitos estudantes que não se adequavam aos padrões acadêmicos estabelecidos. As escolas especiais e instituições especializadas multiplicaram-se como espaços destinados a esse público, reforçando a separação entre educação regular e educação especial, com prejuízos significativos para a participação social das pessoas com deficiência intelectual (VELTRONE, 2011).

Já o terceiro momento, a partir da segunda metade do século XX, caracterizou-se pelo questionamento dos pressupostos de organicidade patológica e incurabilidade, com crescente crítica ao uso exclusivo do critério psicométrico para diagnóstico. Neste período, emergem abordagens mais funcionais, com ênfase no comportamento adaptativo, e consolidam-se filosofias como normalização e integração. Influenciados pelos movimentos de direitos civis e pela crescente mobilização das famílias e das próprias pessoas com deficiência, pesquisadores e educadores começaram a questionar as práticas segregacionistas e a defender o direito à educação em ambientes menos restritivos. Estudos longitudinais demonstraram que pessoas anteriormente consideradas "ineducáveis" podiam desenvolver habilidades significativas quando expostas a ambientes estimulantes e metodologias adequadas, desafiando o pessimismo pedagógico que

predominava até então (GLAT; ESTEF, 2021).

Contudo, atualmente, a Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD) define a deficiência intelectual como uma incapacidade "caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (LUCKASSON et al., 2002, p. 08). Esta definição multidimensional supera visões orgânicas simplistas e reconhece a interação entre limitações individuais e barreiras ambientais na determinação da funcionalidade.

A evolução conceitual da deficiência intelectual reflete transformações mais amplas na compreensão da deficiência como fenômeno social e político, não apenas médico ou individual. O modelo social da deficiência, desenvolvido inicialmente no Reino Unido por ativistas como Paul Hunt e Vic Finkelstein, e posteriormente elaborado teoricamente por autores como Michael Oliver e Colin Barnes, trouxe contribuições fundamentais para essa mudança paradigmática (PLETSCH, 2009).

Além do mais, ao distinguir entre lesão (condição biológica) e deficiência (experiência de opressão social vivenciada pelas pessoas com lesões), o modelo social evidencia que muitas das limitações atribuídas às pessoas com deficiência intelectual são, na verdade, produzidas por ambientes educacionais, culturais e sociais inadequados às suas características e necessidades.

Não obstante, há de se considerer que o Brasil tem construído, nas últimas décadas, um significativo arcabouço legal para garantir a inclusão escolar de pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação para todos e prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) dedica um capítulo específico à Educação Especial, definindo-a como "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, 1996).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) consolidou a visão inclusiva, definindo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo. Este documento estabelece diretrizes importantes para a oferta do AEE, destacando sua função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2008).

Nesta lógica, a construção desse arcabouço legal não ocorreu de forma linear ou isenta de contradições. Reflete, antes, as disputas entre diferentes concepções de educação especial e

inclusiva, bem como as pressões de diversos atores sociais, incluindo organizações de pessoas com deficiência, familiares, profissionais da educação e representantes de instituições especializadas (MENDES, 2017). A própria terminologia utilizada nos documentos legais evidencia essas tensões: enquanto a Constituição Federal ainda emprega o termo "portadores de deficiência", refletindo uma visão da deficiência como atributo individual, documentos mais recentes adotam expressões como "pessoas com deficiência", buscando enfatizar a condição humana antes da deficiência, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Indubtavelmente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou o AEE, definindo-o como "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2011), estabelecendo suas funções complementares ou suplementares à formação dos estudantes. A implementação desse decreto gerou intensos debates no campo educacional. Por um lado, reafirmou o compromisso com a educação inclusiva ao estabelecer que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas. Por outro lado, ao prever a possibilidade de apoio técnico e financeiro a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, foi interpretado por alguns setores como um retrocesso em relação à PNEE-EI, que enfatizava a matrícula de todos os estudantes nas escolas regulares (MENDES, 2017).

Neste ponto, há de se tecer a consideração que a deficiência intelectual é uma condição heterogênea, que afeta diferentemente cada indivíduo. De acordo com o DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIANTION, 1994),
aproximadamente 85% dos casos são classificados como leves, 10% como moderados, 3% como severos e 2% como profundos. Essa diversidade evidencia que não existe um único perfil de aluno com deficiência intelectual, mas sim uma multiplicidade de características e necessidades. A heterogeneidade da deficiência intelectual manifesta-se não apenas nos diferentes níveis de comprometimento cognitivo, mas também na diversidade de etiologias, comorbidades e contextos socioculturais. As causas da deficiência intelectual são múltiplas, incluindo fatores genéticos (como síndrome de Down, síndrome do X-Frágil, síndrome de Williams), complicações durante a gestação ou parto (como exposição a toxinas, infecções maternas, anóxia perinatal), e condições pós-natais (como traumatismos cranianos, infecções, desnutrição severa) (VELTRONE, 2011).

Ademais, os estudantes com deficiência intelectual frequentemente apresentam dificuldades de abstração, ou seja, limitações ao operar no nível das ideias, do raciocínio, sem contar com estímulos concretos. Essa característica tem implicações significativas para o processo de ensino-aprendizagem, demandando adaptações metodológicas e curriculares específicas. Outras características comumente observadas incluem: dificuldades na generalização de conhecimentos; limitações na memória de trabalho; ritmo de aprendizagem diferenciado; menor autonomia em

situações de aprendizagem; e necessidade de apoio para desenvolver estratégias metacognitivas (VELTRONE, 2011).

Sendo assim, é fundamental destacar, contudo, que tais características não determinam um limite fixo para o desenvolvimento. Com intervenções pedagógicas adequadas e ambientes estimulantes, alunos com deficiência intelectual podem desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e funcionais significativas. Esta perspectiva rompe com visões deterministas que historicamente limitaram as oportunidades educacionais oferecidas a esse público.

As dificuldades na generalização de conhecimentos, por exemplo, não significam impossibilidade de aprendizagem, mas indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a transferência de aprendizagens entre diferentes contextos. Estudos no campo da neurociência cognitiva têm demonstrado a plasticidade cerebral e a capacidade de reorganização neural em resposta a experiências ambientais enriquecedoras, mesmo em casos de comprometimento cognitivo significativo (GLAT; ESTEF, 2021).

Nesta lógica, a colaboração entre professores da sala comum e do AEE é essencial para a efetividade do processo inclusivo. Quando esses profissionais trabalham isoladamente, sem comunicação ou planejamento conjunto, cria-se uma dicotomia prejudicial: de um lado, o professor regular, responsável pelo ensino do currículo comum, mas frequentemente sem conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos com deficiência; de outro, o professor especializado, com formação em educação especial, mas muitas vezes desconectado do cotidiano da sala de aula e do currículo regular (BUENO, 2019). Outras barreiras identificadas incluem: escassez de recursos e materiais adaptados; rigidez do sistema escolar quanto à organização dos tempos e espaços de aprendizagem; resistência de alguns profissionais quanto à inclusão; baixas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência intelectual; e falta de articulação entre políticas setoriais (educação, saúde, assistência social) (BINS, 2013).

O sucesso do AEE para alunos com deficiência intelectual depende significativamente das estratégias pedagógicas e adaptações curriculares implementadas. As adaptações curriculares de pequeno porte, de responsabilidade do professor, mostram-se particularmente importantes para garantir o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades por parte desses alunos.

> “Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para

> todos. Se as mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições que necessitam para aprender. Diante desse panorama, é importante investigar o processo de implementação da educação inclusiva nos diferentes espaços educacionais organizados para os alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente com deficiência intelectual, principalmente, para conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual em classe comum e sala de recursos multifuncional do ensino regular" (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Para alunos com deficiência intelectual, é fundamental priorizar objetivos que tenham aplicabilidade prática e funcional, considerando suas necessidades educacionais específicas. Isso não significa empobrecer o currículo, mas sim selecionar conteúdos essenciais que possam ser trabalhados de forma mais aprofundada e contextualizada (BRASIL/MEC, 2000).

Os conteúdos podem ser adaptados mediante: priorização de áreas ou unidades de conteúdo; reformulação da sequência didática; e, em alguns casos, eliminação de conteúdos secundários, sempre garantindo o acesso aos conhecimentos fundamentais do currículo comum.

As adaptações curriculares não devem ser confundidas com simplificação ou empobrecimento do currículo. Pelo contrário, representam um processo de enriquecimento e diversificação das experiências educacionais, tornando-as mais significativas e acessíveis para todos os estudantes (GLAT; ESTEF, 2021).

Quando bem planejadas e implementadas, as adaptações curriculares beneficiam não apenas os alunos com deficiência intelectual, mas toda a turma, pois promovem múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, expressão dos conhecimentos e engajamento no processo de aprendizagem. Essa perspectiva alinha-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe a criação de ambientes educacionais flexíveis e acessíveis desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (PLETSCH, 2009).

Alunos com deficiência intelectual frequentemente necessitam de mais tempo para consolidar aprendizagens, o que exige flexibilidade na organização temporal do ensino. É fundamental respeitar o ritmo do estudante, proporcionando tempo adicional para realização de tarefas, retomada de conteúdos não assimilados e oferecimento de experiências diversificadas sobre o mesmo tema (BRASIL/MEC, 2000). A organização tradicional do tempo escolar, com períodos rígidos e sequenciais para cada disciplina ou conteúdo, frequentemente não corresponde às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Esses alunos podem requerer mais tempo

para processar informações, estabelecer conexões entre conceitos e consolidar aprendizagens (TASSINARI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual representa um campo de conhecimento e prática em permanente construção no cenário educacional brasileiro. A evolução histórica do conceito de deficiência intelectual, passando de uma visão estritamente médico- patológica para uma compreensão socioecológica, tem propiciado transformações significativas nas práticas educacionais. Paralelamente, o desenvolvimento de políticas públicas e marcos legais estabeleceu bases importantes para a estruturação do AEE. Contudo, a materialização dessas políticas ainda enfrenta obstáculos consideráveis.

REFERÊNCIAS

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

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). **Deficiência intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB 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, 5 out. 2009.

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, 18 nov. 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014.

BUENO, M. B. **Formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CARDOZO, D. M. C. M. **Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

GLAT, R.; ESTEF, S. **O modelo de Atendimento Educacional Especializado na UERJ**. In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.16, n.4, p.2246-2259, 2021.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes**

discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. Revista Linhas, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escola**r. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2009.

TASSINARI, A. M. **Formação e práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos junto a estudantes com Deficiência Intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.