


**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM FOCO: UM PANORAMA DO FUNCIONAMENTO E DA REGULAMENTAÇÃO DAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESTADO NO RN**

**EDUCATIONAL POLICIES AND SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN FOCUS: AN OVERVIEW OF THE FUNCTIONING AND REGULATION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE ROOMS IN THE STATE OF**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA EN EL ENFOQUE: UNA VISIÓN GENERAL DEL FUNCIONAMIENTO Y REGULACIÓN DE LAS SALAS DE SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS EN EL ESTADO DE RN**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n5-027>

**Data de submissão:** 10/04/2026

**Data de publicação:** 10/05/2026

**Carliana de Moura Dutra**

Mestra em Ensino

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: carliana20210005311@alu.uern.br

**Paulo Maia de Oliveira**

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: maipaulo464@gmail.com

**José Erivaldo da Silva**

Doutor em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ISESJTD, Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: jerysilva85@gmail.com

---

## **RESUMO**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais abrangente que visa apresentar um panorama sobre o funcionamento e a regulamentação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no estado do Rio Grande do Norte, a partir de dados obtidos em entrevista com a subcoordenadora de Educação Especial da rede estadual. Nesse sentido, este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, utilizou a análise de conteúdo (Bardin, 1977) a fim de compreender as normativas e os desafios enfrentados nesse serviço de educação especial, ofertado de forma suplementar ou complementar em escolas e/ou entidades do referido estado. As categorias mobilizadas, nesse âmbito, foram: Contextualização Geral e o Papel do Estado; Estruturação Curricular e Diretrizes do AEE; Formação e Gestão dos Professores; Desafios e Perspectivas. Os resultados evidenciam a complexidade do processo de regulamentação, implementação e avaliação do AEE, destacando a necessidade de haver maior alinhamento entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Conclui-se que a pesquisa contribui para o debate sobre a efetividade da educação inclusiva na rede estadual de ensino e oferece subsídios para a qualificação das práticas e políticas educacionais no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Formação de Professores.

#### **ABSTRACT**

This article is an excerpt from a more comprehensive research that aims to present an overview of the functioning and regulation of the Specialized Educational Service (SES) rooms in the state of Rio Grande do Norte, based on data obtained in an interview with the sub-coordinator of Special Education of the state network. In this sense, this qualitative and exploratory study used content analysis (Bardin, 1977) in order to understand the regulations and challenges faced in this special education service, offered in a supplementary or complementary way in schools and/or entities in that state. The categories mobilized in this context were: General Contextualization and the Role of the State; SEA Curriculum Structuring and Guidelines; Teacher Training and Management; Challenges and Perspectives. The results show the complexity of the process of regulation, implementation and evaluation of the SEA, highlighting the need for greater alignment between public policies and pedagogical practice. It is concluded that the research contributes to the debate on the effectiveness of inclusive education in the state education network and offers subsidies for the qualification of educational practices and policies in the school context.

**Keywords:** Specialized Educational Service. Inclusive Education. Public Policies. Teacher Training.

#### **RESUMEN**

Este artículo es un extracto de una investigación más completa que pretende presentar una visión general del funcionamiento y la regulación de las salas del Servicio Educativo Especializado (SES) en el estado de Rio Grande do Norte, basada en datos obtenidos en una entrevista con el subcoordinador de Educación Especial de la red estatal. En este sentido, este estudio cualitativo y exploratorio utilizó el análisis de contenidos (Bardin, 1977) para comprender las normativas y desafíos que enfrenta este servicio de educación especial, ofrecido de manera complementaria o complementaria en escuelas y/o entidades de ese estado. Las categorías movilizadas en este contexto fueron: Contextualización General y el Papel del Estado; Estructuración y Directrices Curriculares del SEA; Formación y gestión docente; Desafíos y perspectivas. Los resultados muestran la complejidad del proceso de regulación, implementación y evaluación del SEA, destacando la necesidad de una mayor alineación entre las políticas públicas y la práctica pedagógica. Se concluye que la investigación contribuye al debate sobre la eficacia de la educación inclusiva en la red educativa estatal y ofrece subvenciones para la cualificación de prácticas y políticas educativas en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Servicio Educativo Especializado. Educación Inclusiva. Políticas Públicas. Formación de Profesores.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se consolidado como pilar fundamental da Educação Inclusiva no Brasil, garantindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a um serviço complementar ao currículo escolar comum. Essa regulamentação é feita por meio do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que, por sua vez, estipula que o AEE não substitui a escolarização, mas a complementa, ofertando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a aprendizagem e a participação plena dos estudantes. Na figura abaixo, constam alguns elementos das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, publicadas via Resolução nº 04 de 2009.

Figura 1 – Elementos que constam na Política Nacional da Educação Inclusiva



Fonte: Acervo de Prof<sup>a</sup>. Esp. Renata Miranda (2023)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [https://www.academia.edu/115468776/ATENDIMENTO\\_EDUCACIONAL\\_ESPECIALIZADO](https://www.academia.edu/115468776/ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO) , consultado em 24/04/2026

Recentemente, aos 21 de outubro de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.686/2025, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Na ocasião, foi também divulgada na página oficial do Ministério da Educação uma linha do tempo das políticas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no Brasil, cujas informações organizamos em um quadro, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Linha do tempo das políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil

2025	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicação do Decreto 12686, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.</li> </ul>
2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), proposta que faz parte da estratégia de retomar as premissas originais da tal Política, que completou 15 anos em janeiro de 2023 e, apesar de não ter sido desfeita, foi ameaçada e deixada de lado nos últimos anos.</li> <li>• Revogação do Decreto 10.502, com perspectiva contrária à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</li> </ul>
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do Decreto 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.</li> </ul>
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinatura do Decreto Nº 9.465, que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinatura do Decreto Nº 9.465, que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE), com a meta 4, que trata especificamente da Educação Especial: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinatura da Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinatura do Decreto Nº 7.480, que passa a fazer a pasta a estar vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).. Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC).</li> <li>• Assinatura do Decreto Nº 7.611, que revoga o Decreto Nº 6.571 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituída a Resolução Nº 4 CNE/CEB, com foco na orientação do estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.</li> </ul>

2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinatura do Decreto Nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.</li> <li>• Lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei).</li> </ul>
------	---

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações extraídas da página do MEC (2025)<sup>2</sup>

Apesar dos avanços e da regulamentação apresentada acima, a implementação dessa política em nível nacional enfrenta desafios, sobretudo no que diz respeito à regulamentação das salas de AEE, à definição de seus objetivos pedagógicos e à formação de seus professores. Dessa forma, reitera-se, aqui, a importância das especificidades educacionais para o público que demanda um atendimento especializado, a validação das legislações e a sua aplicabilidade.

Defende-se, neste texto, que a atuação nessa área da educação precisa se efetivar a partir do comprometimento com a realização de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o aprendizado e a participação de todos os estudantes. Também é necessário que sejam estabelecidas discussões sobre as legislações passadas e vigentes que asseguram o direito à Educação Especial de qualidade a fim de assegurar o direito à diferença, prevalecendo, no entanto, a igualdade de direitos.

Para Nordony; Vieira; Carvalho (2020), o AEE é um direito dos alunos com necessidades especiais que, infelizmente, tem sido negligenciado em alguns casos por causa das lacunas na formação dos professores em geral e até mesmo do “professor especialista”, o que limita as práticas pedagógicas e a atuação desses profissionais no âmbito da efetivação de práticas efetivamente inclusivas. Por isso, as autoras mencionadas defendem a necessidade de haver ações colaborativas para o fortalecimento da inclusão escolar.

O tema instiga porque mesmo com anos de lutas e avanços na área das legislações, ainda é negado ao público-alvo uma educação de qualidade que respeite às pessoas neurodivergentes, visto que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular é um dos maiores desafios da educação atual e deve ser garantido o direito de acesso e permanência à escola regular. Dessa forma, questiona-se, com frequência: como se efetiva a regulamentação, o funcionamento, a avaliação, os desafios e as estratégias adotadas para a efetivação do AEE na rede estadual de forma a garantir a educação especial de qualidade?

Diante do questionamento, este artigo se propões a investigar como o estado do Rio Grande do Norte tem organizado e normatizado essa prática, a partir da fala de uma gestora-chave: a

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/linha-do-tempo>, consultado em 20/03/2026

subcoordenadora de Educação Especial. Mediante tal recorte, a escolha de uma entrevista com uma representante da gestão educacional da pasta de educação especial se justifica pela possibilidade de acessar informações privilegiadas sobre a regulamentação, o funcionamento, a avaliação, os desafios e as estratégias adotadas para a efetivação do AEE na rede estadual. Assim, a escuta atenta dos enunciados proferidos pela gestora permitiu uma compreensão abrangente das políticas públicas em ação, superando o âmbito de uma análise de documentos que ofertam uma visão não subjetiva da situação, conforme sugere a pesquisa qualitativa.

Sendo assim, primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito do significado da Educação Inclusiva, por meio da qual se buscou compreender como ocorre o AEE na escola comum. Desse modo, por meio de levantamento bibliográfico quanto aos procedimentos à pesquisa assumiu a forma de pesquisa documental desenvolvida com base em materiais já elaborados. Os principais acervos utilizados foram: documentos legais (sobretudo a legislação), livros, artigos científicos, jornais, revistas, relatórios, enfim, uma documentação que embasou as discussões acerca do funcionamento e os impasses do AEE.

Em seguida, foi realizada uma análise de uma entrevista – obtida via transcrição indireta de dados – por meio da técnica da análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin, em sua obra de referência sobre a metodologia, publicada pela primeira vez na França, em 1977. Vale situar que a análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise utilizada para produzir inferências, a partir de materiais textuais para seu contexto social, de forma objetivada (Bauer, 2015, p. 191). Para tanto, optou-se por analisar, detalhadamente, a entrevista concedida pela subcoordenadora de educação especial do estado do Rio Grande do Norte. Sendo assim, foi realizada uma análise qualitativa dessa entrevista, com o estabelecimento de categorias e de inferências, a partir da fala da entrevistada a fim de construir um panorama parcial acerca do tema investigado. As categorias mobilizadas, nesse âmbito, foram: Contextualização Geral e o Papel do Estado; Estruturação Curricular e Diretrizes do AEE; Formação e Gestão dos Professores.

O presente trabalho foi distribuído da seguinte maneira: esta seção parte das considerações iniciais, apresentando uma linha do tempo da educação especial inclusiva na legislação brasileira. A Segunda seção apresenta a metodologia da pesquisa em tela. Na terceira seção do trabalho, apresenta-se um breve panorama legal e teórico acerca do tema, situando-se o âmbito do AEE. Finalmente, a quarta seção apresenta a análise da entrevista a partir da análise de conteúdo. A última seção apresenta as considerações finais, retomando os principais achados desta investigação e, então, são apresentadas as referências utilizadas para a realização deste trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, somada a uma análise documental. O instrumento de coleta de dados utilizado entrevista semiestruturada obtida via transcrição indireta dos dados. Considera-se, nesse sentido, que a pesquisa qualitativa é adequada para analisar processos sociais e discursos, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados.

Desse modo, o caráter exploratório se justifica pela necessidade de investigar um tema que, embora regulamentado, apresenta nuances e particularidades na sua aplicação em nível estadual. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, permitindo compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos. Gil (2008) destaca que a pesquisa exploratória tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista (APÊNDICE I) semiestruturada com transcrição indireta de dados, que combina a flexibilidade de uma conversa com a estrutura de um roteiro predefinido. Essa técnica, segundo Lüdke e André (1986), permite que o pesquisador aprofunde temas de interesse, garantindo ao mesmo tempo que os pontos principais do roteiro sejam abordados.

A participante da pesquisa foi a subcoordenadora de Educação Especial do estado do Rio Grande do Norte, escolhida por sua posição estratégica, que lhe confere conhecimento aprofundado sobre as políticas de AEE, os desafios da implementação e as diretrizes em vigor. A escolha de um informante-chave é crucial em estudos de caso, pois oferece uma visão privilegiada e contextualizada do objeto de pesquisa.

Os dados coletados na entrevista serão analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse procedimento metodológico sistemático permite a interpretação do discurso, a identificação de padrões e temas relevantes, e a elaboração de inferências fundamentadas.

O processo de análise envolveu três etapas: a pré-análise, na qual o material foi organizado e submetido a uma leitura flutuante para obtenção de visão geral do conteúdo; a exploração do material, em que os dados foram codificados e categorizados em temas como “Diretrizes Normativas”, “Desafios de Implementação”, “Formação de Professores” e “Articulação Curricular”; e o tratamento dos resultados, seguido da inferência e da interpretação, etapa em que os dados foram discutidos à luz do referencial teórico utilizado, buscando confrontar a prática com a teoria e extrair reflexões críticas sobre a implementação do AEE, considerando autores como Mantoan (2003, 2006), Mittler (2007), Reis (2006, 2013) e Werneck (1997).

Assim, a metodologia empregada permite uma análise detalhada e contextualizada do AEE no âmbito estadual, articulando o discurso da gestora com as diretrizes normativas, os desafios pedagógicos e a prática cotidiana nas escolas públicas.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM PANORAMA LEGAL E TEÓRICO**

Inicialmente, quando se fala de direitos assegurados, faz-se necessário reportar o princípio da igualdade, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que concebe a igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito, há o reconhecimento de todos os seres humanos como sujeitos de direito independente de quaisquer características que os especifiquem ou diferencie (tratar a todos de uma mesma forma numa mesma situação). Além disso, tal legislação não estabelece privilégios ou discriminações injustificadas, garantindo o acesso universal a bens e serviços em patamares mínimos independente de qual grupo faça parte, oferecendo assim, subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.

A Constituição Federal, carta magna brasileira (1988, p.104) afirma que a educação como direito social e dispõe em seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família” e acrescenta a necessidade de esta ser assegurada “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

Define ainda no artigo 205 a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

De tal modo, havendo sido definidos os princípios básicos dos direitos dos cidadãos, via embasamento na constituição federal, cujo marco legal garante que todos somos iguais perante a lei e devemos ter o mesmo acesso as oportunidades que são oferecidas na sociedade. Para isso, é necessário delimitar o que propõe o arcabouço legal sobre a educação especial para compreendermos onde estamos e o que precisamos entender para melhorar nossa prática. Para isso, esta investigação mobiliza esse resgate histórico, sempre respaldando-se em uma base legal acerca do percurso da Educação Especial, a fim de apresentar sua construção efetivação e os desafios atuais daí adjacentes,

numa perspectiva que se pauta na garantia da efetivação da Educação Especial de qualidade para todos.

Com isso, observou-se, mediante a leitura da literatura especializada, que o grande salto paradigmático ocorreu com a adoção da Educação Inclusiva. Esse movimento, influenciado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994),<sup>3</sup> defende que a escola deve se reestruturar para acolher a todos, sem discriminação. Assim, considera-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)<sup>4</sup> é o documento-chave que consolida essa visão no Brasil. Isso porque ela define que a Educação Especial não é um local, mas uma modalidade transversal que permeia todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96)<sup>5</sup> foi um marco importante dessa transição, ao estabelecer

---

<sup>3</sup> Movimento internacional em prol da educação inclusiva, que emergiu como resposta às lutas pelos direitos humanos e à necessidade de garantir o acesso de todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência, à educação em igualdade de condições.

<sup>4</sup> A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)** surgiu dentro de um contexto histórico marcado por avanços significativos na consolidação dos direitos humanos e na promoção da educação para todos. No cenário internacional, documentos como a **Declaração de Salamanca (1994)** já defendiam a educação inclusiva como princípio fundamental, reforçando a ideia de que as escolas deveriam atender a todas as crianças, independentemente de suas condições ou necessidades.

No Brasil, esse movimento se fortaleceu a partir da Constituição Federal de 1988, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)** e de tratados internacionais ratificados pelo país, como a **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**, que obteve status de emenda constitucional em 2008. Nesse cenário, o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que buscava:

- **Superar o modelo segregador** historicamente associado às escolas e classes especiais;
- **Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem** dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns da rede regular de ensino;
- **Orientar os sistemas de ensino** a estruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio complementar, e não substitutivo, ao ensino regular.

Assim, a política de 2008 pode ser compreendida como resultado da convergência entre pressões internacionais, legislação nacional e mobilização social em defesa de uma educação inclusiva e democrática.

<sup>5</sup> A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996)** é a principal norma que organiza e regulamenta a educação no Brasil. Conhecida como à “**Constituição da Educação**”, ela estabelece os fundamentos legais, princípios, diretrizes e normas que orientam todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

Essa lei define, por exemplo:

- Os **princípios da educação nacional**, como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade;
- A **organização da educação básica** (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da **educação superior**;
- As modalidades de ensino, incluindo **Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Escolar Indígena e Quilombola**, entre outras;
- A distribuição de competências entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na oferta e manutenção da educação;
- As bases para o financiamento da educação e a valorização dos profissionais da área.

Em síntese, a LDB funciona como o **marco regulatório da educação brasileira**, servindo de referência para a formulação das políticas públicas educacionais, para a elaboração dos currículos e para a organização dos sistemas de ensino em todo o país.

que a educação especial deveria ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, s. p.), sinalizando um passo em direção à inclusão.

Esse avanço teórico e legal é reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015)<sup>6</sup>, que reafirma o direito à educação inclusiva e proíbe qualquer tipo de discriminação, exigindo que as escolas ofereçam os recursos e a acessibilidade necessários. Nesse sentido, é importante destacar, ainda, que a LBI consolida a ideia de que a inclusão é um direito fundamental, e não um favor, como criticava Castro (1997).

Já nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, a educação é reconhecida como um direito inalienável de todos os cidadãos e requisito fundamental para a efetivação plena dos Direitos Humanos. Além dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também trata da temática dos direitos educacionais por meio de normativas específicas voltadas a diferentes modalidades, como a Educação Escolar Indígena, a Educação nas Prisões, a Educação Especial, a Educação Escolar Quilombola (ainda em elaboração), a Educação de Jovens e Adultos, entre outras. Aliás, apesar dos avanços observados no reconhecimento legal desses direitos, a efetivação concreta dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade ainda se mostra distante da realidade. Nesse sentido, Carvalho (2004) caracteriza esse tipo de inclusão como marginal, situando o seguinte:

Os sujeitos que estão na inclusão marginal não são, necessariamente, rejeitados fisicamente. Podem até estar no mesmo espaço geográfico sem serem reconhecidos e valorizados. É neste termo que se insere a inclusão marginal que também é instável e precário, pouco visível, e por isso perversa, porque se insere no universo simbólico (Carvalho, 2004, p. 05).

---

<sup>6</sup> A **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015**, também conhecida como **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, é uma norma de caráter civil, legal e social que tem como finalidade **assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência**, visando à sua inclusão social e à cidadania plena.

Inspirada na **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**, a LBI regulamenta diversos aspectos da vida social, educacional, econômica e política, estabelecendo garantias contra a discriminação e definindo responsabilidades do Estado, da sociedade e da família.

Entre seus principais pontos, destacam-se:

- **Educação:** assegura a matrícula obrigatória de pessoas com deficiência em escolas regulares, vedando qualquer forma de cobrança adicional por parte das instituições privadas;
- **Trabalho:** garante a reserva de vagas em concursos públicos e a inclusão no mercado de trabalho com adaptações necessárias;
- **Acessibilidade:** obriga a eliminação de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicação e tecnologia, ampliando o acesso a espaços públicos e privados;
- **Saúde:** garante atendimento integral e prioritário, com acesso a serviços e recursos de habilitação e reabilitação;
- **Participação social e cidadania:** reconhece a capacidade legal da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em resumo, a LBI representa um **marco legal no Brasil** por consolidar os direitos das pessoas com deficiência, combatendo práticas excludentes e orientando políticas públicas inclusivas em todas as esferas da sociedade.

Para tanto, torna-se de extrema importância que, no âmbito escolar, considerando-se que deve envolver toda a sua comunidade, que haja uma construção coletiva e deve buscar consolidar os ideais de uma escola democrática, inclusiva e abrangente. Trata-se, portanto, de um processo de discussão e reflexão permanente da escola, sendo esta vista, por sua vez, como um lugar de concepção, realização e avaliação.

A partir dessa perspectiva, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação nº 10172/01 destacou a implantação de salas de recursos e formação de docentes para o atendimento especializado. Nesse sentido, em 2008, a Secretaria Especial de Educação Especial do Ministério da Educação publicou o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que acompanha os referenciais do Programa e a definição do alunado, reafirmando que o AEE deve ser “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16).

É pertinente ressaltar também a definição de Educação Inclusiva como sendo um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (Castro, 1997; Carvalho, 2004; Reis, 2013). Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas educacionais vivenciadas no ambiente escolar de modo que as instituições de ensino respondam à diversidade de alunos de forma democrática e igualitária.

Apesar do avanço legal, a efetivação da Educação Especial ainda enfrenta desafios complexos. Assim, considera-se que a formação de professores é um dos principais obstáculos. Isso porque muitos educadores não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode levar a um retrocesso nas práticas. Sob esse viés, Glat e Fernandes (2012) destacam que a formação continuada e o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum são essenciais para superar essa barreira. Outro desafio é a falta de infraestrutura e de recursos nas escolas, que muitas vezes não possuem Salas de Recursos Multifuncionais adequadamente equipadas ou profissionais em número suficiente.

Além disso, a resistência cultural de gestores e de parte da comunidade escolar ainda persiste, pois muitos ainda veem a inclusão como um fardo, e não como uma oportunidade de enriquecimento. Superar essa visão, como aponta Werneck (1997), exige que a inclusão seja vista como um direito e uma responsabilidade social. Em suma, o percurso da Educação Especial no Brasil é uma jornada de superação de modelos excludentes. Diante disso, a legislação atual, alinhada com as teorias da inclusão, oferece uma base sólida para a construção de um sistema educacional mais justo. Contudo, a efetivação desses direitos demanda o enfrentamento de desafios práticos e a contínua transformação da cultura escolar, para que a escola realmente se torne um espaço para todos.

Portanto, romper com a lógica da segregação e da integração, para instituir um modelo que reconhece e valoriza a diversidade diferente do ensino tradicional, deve ser o objetivo da Educação Especial. Então, é preciso que fique claro que tal empreitada não se destina a substituir o currículo regular, mas a complementá-lo, atuando como um serviço de apoio que oferece recursos pedagógicos e de acessibilidade para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam aprender e participar plenamente do ambiente escolar.

Trata-se, finalmente, de uma ação estratégica para eliminar as barreiras (sejam elas físicas, pedagógicas ou comunicacionais) que impedem a equidade educacional. Por conseguinte, esse objetivo deve ser consolidado com a compreensão de todos dos direitos constituídos no decorrer do marco histórico. Sendo assim, a partir do próximo subtópico, daremos início à discussão acerca de um serviço que é fruto dessas conquistas legais: os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais com o AEE.

### 3.1 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DO AEE

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, e encontram-se localizadas nas escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino. Tais espaços configuram-se como o *locus* prioritário para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE tem como diretriz a elaboração, a identificação e a organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando à eliminação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência em sala de aula, considerando as necessidades específicas de cada aluno. No caso de estudantes surdos e com deficiência auditiva, observam-se as diretrizes do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

De acordo com o §1º do art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o público-alvo da educação especial compreende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O mesmo decreto, em seu artigo 3º, define como objetivos do AEE:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras;
- IV – assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis e modalidades (Brasil, 2011, s. p.).

A criação das SRM buscou oferecer suporte às escolas públicas na inclusão de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades, em condições de igualdade com os demais alunos do ensino regular. Para sua efetivação, cabe ao gestor público garantir profissionais especializados e espaço físico adequado. Ressalta-se que o AEE **não substitui o ensino regular**, mas complementa-o, sendo ofertado preferencialmente em horário oposto ao das aulas. Desse modo, as SRM são classificadas em dois tipos:

- **Tipo I:** compostas por equipamentos como microcomputadores, scanner, impressora, teclado adaptado, mouse especial, jogos pedagógicos acessíveis, softwares de comunicação alternativa, lupas, mesas e materiais diversos (BRASIL, 2010).
- **Tipo II:** incluem todos os recursos da Tipo I, acrescidos de materiais específicos para alunos cegos, como impressora Braille, reglete, punção, soroban, globo terrestre acessível e softwares gráficos táteis.

### 3.2 PAPEL DO PROFESSOR E ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

O AEE exige atuação de professores com formação específica, em articulação com os docentes do ensino regular. Dessa forma, a parceria entre os profissionais visa reduzir barreiras atitudinais e pedagógicas, favorecendo a aprendizagem. Como observa Bedaque (2015, p. 55), “[o] professor especializado pode ser articulador na observação e levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante com deficiência, contudo, sua atuação deve se dar em parceria com a gestão da escola e com os profissionais envolvidos no processo.”

Cabe, portanto, ao professor do AEE elaborar, executar e avaliar um plano individualizado de atendimento, definindo cronograma, atividades, recursos pedagógicos e estratégias de avaliação. A utilização de tecnologia assistiva, comunicação alternativa (como prancha de comunicação) e recursos como LIBRAS e Braille é parte fundamental desse processo (Brasil, 2008; 2009).

### 3.3 ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA E A FAMÍLIA

Para o bom funcionamento do AEE, é fundamental a integração entre o professor da sala comum e o da SRM, de modo a refletirem conjuntamente sobre avanços e dificuldades dos estudantes. Essa articulação, porém, ainda enfrenta obstáculos em escolas que mantêm práticas segregadoras (Brasil, 1999). Desse modo, as adaptações curriculares constituem elemento essencial, sendo sempre individualizadas. Para Minetto (2008, p. 67), a fim de

primeiramente conhecer o aluno e suas peculiaridades, determinar o nível de competência deles e fatores que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem, o professor tem que estar centrado no potencial e não no déficit do aluno.

A participação da família no processo é igualmente necessária. Contudo, observa-se que, muitas vezes, a aproximação ainda é limitada, marcada por generalizações e pouco espaço de escuta às famílias. Sendo assim, embora a legislação represente um avanço, ainda persiste a necessidade de políticas de divulgação, prevenção ao preconceito, formação continuada e articulação entre escola, família e sociedade. Além do mais, a construção de uma verdadeira educação inclusiva exige mudanças metodológicas, estruturais e atitudinais, bem como o fortalecimento da formação docente em uma perspectiva aberta às diferenças.

### 3.4 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE

Apesar da clareza normativa, a implementação do AEE no âmbito nacional revela-se um processo complexo e multifacetado, marcado por desafios que vão além das diretrizes federais. Nesse âmbito, a regulamentação das salas de AEE, a definição de seus objetivos pedagógicos e a garantia de uma formação continuada e de qualidade para os professores são pontos críticos que exigem um olhar atento e aprofundado. Por conseguinte, a distância entre a formulação da política e sua prática diária nas escolas é um campo fértil para a pesquisa. Especificamente, vale afirmar acerca da legislação no Rio Grande do Norte, que está complementa e detalha as normativas federais, adaptando-as às necessidades e ao contexto do estado.

Quadro 2 – Documentos Federais que regulamentam a Educação Especial no Brasil

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais Contribuições</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96)	1996	Reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular. Prevê adaptações curriculares, serviços de apoio, flexibilização e aceleração de estudos para altas habilidades.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015)	2015	Assegura a inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino. Proíbe discriminação e cobrança de taxas extras em escolas privadas. Determina acessibilidade, tecnologias assistivas e recursos de apoio.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017-2018	Define aprendizagens essenciais da Educação Básica. Valoriza a diversidade e a inclusão como princípios fundamentais. Reforça a necessidade de preparo docente para lidar com diferenças em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (1996; 2015; 2017-2018).

Quadro 3 – Documentos Estaduais que regulamentam a Educação Especial no Rio Grande do Norte

Documento	Ano	Principais Contribuições
Resolução nº 03/2016 – CEB/CEE/RN	2016	Define diretrizes estaduais para o AEE. Regula as Salas de Recursos Multifuncionais, carga horária e articulação entre AEE e currículo regular.
Plano Estadual de Educação do RN (PEE-RN 2015-2025)	2015	Estabelece metas e estratégias para universalizar o acesso à educação básica de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades. Prevê a garantia do AEE.
Portaria nº 4522/2024 – SEEC/RN	2024	Institui diretrizes para a Educação Especial Inclusiva no estado. Regula o AEE, o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD), formação docente e avaliação de estudantes com NEE.

Fonte: Elaboração própria, com base em Rio Grande do Norte (2015; 2016; 2024).

Finalmente, havendo situado tais normativas, legislações e apropriações teóricas breves acerca da educação especial inclusiva, a seguir será apresentada a análise da entrevista realizada, obtida por meio da transcrição indireta dos dados, e devidamente autorizada pela entrevistada, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (APÊNDICE II)

#### **4 ANÁLISE TEÓRICA DA ENTREVISTA SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO RIO GRANDE DO NORTE**

Esta análise científica busca aprofundar os dados obtidos por meio da transcrição indireta de dados da entrevista sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no estado do Rio Grande do Norte, contextualizando as informações fornecidas com o referencial teórico da Educação Inclusiva mobilizado. O objetivo é transcender a descrição e oferecer uma interpretação crítica, fundamentada em alguns conceitos e autores que são pilares nessa área.

##### **4.1 BLOCO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL E O PAPEL DO ESTADO**

A entrevistada inicia a análise relatando que o Estado do Rio Grande do Norte compreende que o papel do AEE na política educacional inclusiva é de grande relevância, visto que esses professores têm uma série de atribuições que lhes permite trabalhar de forma colaborativa com os demais professores, as coordenações e com as famílias em prol do estudante. Para ela, também, trata-se de realizar articulações com os profissionais de outras áreas da saúde, assistência social, essa interlocução vai possibilitar trabalhar de forma mais consistente as necessidades educacionais específicas dos estudantes na escola, que estão sendo apoiados pelo AEE. Tal premissa está de acordo com os estudos de Bedaque (2015) e de Castro (1997), para quem a rede colaborativa atuante é necessária para que tais políticas sejam efetivadas.

Em relação ao papel da Sub Coordenação de Educação Especial a entrevistada relata que o atendimento educacional especializado ele já vem da Constituição Federal da Lei de Diretrizes e Base

e outras políticas, o Estado do Rio Grande do Norte tem buscado implementar, fortalecer e ampliar a oferta do atendimento educacional especializado para assegurar o que é de direito ao estudante.

Ela explica também que o papel da Sub Coordenação de Educação Especial é atuar de forma que venha fortalecer a ampliação desse serviço que já está constitucionalmente estabelecido. Destaca também as diretrizes, a política nacional de 2008, a resolução 04/2009, no Estado do Rio Grande do Norte a resolução 03/2016, a portaria 4522, para demonstrar que vem se fortalecendo e buscando que cerca de 10 mil estudantes na rede pública estadual tenham assegurado o atendimento educacional especializado.

Diante disso, pode-se mencionar que o discurso inicial da entrevistada sobre o papel fundamental do Estado do Rio Grande do Norte na política educacional inclusiva dialoga diretamente com o conceito de educação como direito social, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). Ambas as normativas estabelecem que a educação é dever do Estado e da família, e o AEE se insere nesse contexto como um serviço obrigatório para garantir a equidade.

A menção à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é crucial, pois é este documento que, segundo a pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan, marca a transição do modelo integracionista para o inclusivo. Para Mantoan (2003), a inclusão não se restringe a "colocar" o aluno com deficiência na escola regular, mas sim a reestruturar o sistema de ensino para que ele possa atender à diversidade humana.

A entrevistada, ao destacar a importância da articulação intersetorial (Silva *et al.*, 2022) entre educação, saúde e assistência social, reflete uma visão que ultrapassa a mera escolarização, alinhando-se com a abordagem holística da inclusão defendida por autores como Castro (1997) e Carvalho (2004), que enxerga a inclusão como um processo de transformação da sociedade.

É preciso ressaltar, acerca da intersetorialidade, nesse sentido, que pode haver uma interrelação entre sobrecarga de trabalho e responsabilização colaborativa de trabalhadores da educação, pois, segundo Silveira *et al.* (2019), o que pode esvaziar os sentidos do trabalho em questão. Desse modo, devido à complexidade dessas ações de apoio e atendimento especializado, é preciso estar atento não somente à sobrecarga de trabalho quanto à impotência diante de algumas demandas também.

Ademais, a entrevistada também reforça a ideia de que o Estado precisa "assegurar o direito ao AEE, ampliar sua cobertura e garantir que ele esteja socialmente consolidado". Essa fala encontra eco na teoria de capital social de Robert Putnam (1993), que define capital social como as redes de relações, normas e confiança que facilitam a coordenação e a cooperação. Na educação, essa

consolidação social do AEE significa que o serviço deve ser reconhecido e valorizado por toda a comunidade (famílias, gestores, professores), tornando-se uma prática culturalmente enraizada, e não apenas uma obrigação legal.

#### 4.2 BLOCO 2: ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E DIRETRIZES DO AEE

A caracterização do AEE como uma modalidade transversal que "não substitui o currículo regular, mas o complementa" é um dos pontos mais importantes e desafiadores da política de educação inclusiva. Esse conceito está no cerne da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que orienta o AEE. A entrevistada, ao mencionar a necessidade de "flexibilizações pedagógicas, temporais e metodológicas", ecoa o pensamento de pesquisadores como Reis (2006, 2013), que em seus trabalhos sobre AEE, enfatizam que a prática pedagógica do professor de AEE deve ser baseada na análise funcional e na elaboração de um plano individualizado.

A entrevistada relata que o currículo do AEE é o mesmo que da escola, é o que está posto nas Diretrizes Curriculares tanto nacional como a comum. Ela discorre sobre o que é a Educação Especial, uma modalidade que se constitui de serviços e recursos para dar apoio ao estudante que dele precise e para que ele tenha acesso ao currículo comum. Sendo assim, o AEE vai realizar essas atividades necessárias de forma que o estudante tenha o melhor desenvolvimento para atender as demandas pedagógicas para o acesso ao currículo comum.

Além disso, ela enfatiza que os recursos do AEE vão depender da necessidade, por exemplo pode ser o ensino de Braille para o aluno que não sabe, a Libras, português sinalizado, comunicação alternativa, Sorobam, orientação e mobilidade para os estudantes cegos, são algumas possibilidades para que o professor do AEE realizar o atendimento. Na mesma fala, também enfatiza o uso das tecnologias assistivas, toda essa gama de atividades pode ser trabalhada para que o estudante tenha acesso ao currículo comum.

Diante da fala da entrevistada, considerando-se o rol de recursos pedagógicos e tecnológicos, como Libras, Braille e tecnologias assistivas, demonstra-se, assim, a materialização da pedagogia da diversidade. Esses recursos são instrumentos para viabilizar o acesso ao conhecimento, conforme defendido por teóricos como Vygotsky (1997), cuja teoria sociointeracionista postula que as ferramentas culturais (como a linguagem, por exemplo) são mediadoras na construção do conhecimento.

As tecnologias assistivas, em particular, podem ser interpretadas como ferramentas que eliminam barreiras e promovem a autonomia, conforme a visão do Design Universal para a

Aprendizagem (DUA), que preconiza a criação de ambientes e materiais de ensino flexíveis, capazes de atender a todos os estudantes.

Nesse âmbito, a afirmação da entrevistada de que o AEE é a "ponte entre o estudante e o currículo" e que deve promover o "pertencimento e engajamento de toda a escola" é um chamado para a corresponsabilidade pedagógica. Daí a importância de haver intersetorialidade, o que é corroborado por Silva *et al.* (2022, p. 06), que destacam o seguinte a esse respeito:

[...] percebe-se que as crianças que encarnam a deficiência são encaminhadas para a saúde e as que corporificam os sentidos da vulnerabilidade e do risco devem ser levadas à assistência social. Isso ocorre sem que haja reflexão sobre a complexidade de suas vidas e sobre questões que elas produzem. Assim, os problemas são vistos de forma isolada, o que redundará na efetivação do encaminhamento setorial, mesmo que suas práticas sejam norteadas pelas diretrizes da intersetorialidade. A impossibilidade de lidar com a multifatorialidade das necessidades individuais e coletivas expressa a contradição contida nos documentos de direito.

Além do mais, acerca dessa perspectiva, autores como Mantoan (2006) criticam a visão de que a educação especial é responsabilidade exclusiva dos professores especializados. Acerca disso, a entrevistada, ao enfatizar o trabalho colaborativo, está alinhada com essa perspectiva, demonstrando que a inclusão é um esforço coletivo da comunidade escolar, onde todos os educadores precisam estar envolvidos no processo de adaptação e suporte.

#### 4.3 BLOCO 3: FORMAÇÃO E GESTÃO DOS PROFESSORES

O processo de formação e gestão docente delineado pela entrevistada (seleção, formação continuada e acompanhamento) é a espinha dorsal de qualquer política pública. A exigência de formação em Educação Especial para os professores de AEE, mesmo que sua graduação seja em outra área, reflete o que o Plano Nacional de Educação (PNE) e a LDB já estabelecem: a necessidade de profissionais com conhecimento específico para atuar com a diversidade.

Sobre as formações continuadas, a entrevistada menciona que hoje são descentralizadas, cada diretoria regional mapeia as necessidades formativas dos professores que também chega até a Sub Coordenadoria de Educação Especial, e com base nesse mapeamento é estruturado o plano de formação que vai contemplar o grupo de professores geral, de todas as diretorias regionais, e as diretorias regionais também fazem o plano de formação que atende as necessidades específicas daquela regional.

Ela também relata que as universidades também colaboram, articulando cursos a distância, geralmente são de 300 até 400 vagas. A SUESP (Subsecretária de Educação Especial), nesse âmbito, faz a ampla divulgação e monitora a oferta de vagas para os professores da rede pública, do AEE,

professores mediadores. Ultimamente, vem sendo frequente essa oferta de curso devido as parcerias com DIREC'S,(Diretoria Regional de Educação) Universidades e Institutos Federais.

Sobre avaliação das práticas desenvolvidas nas salas do AEE, ela afirma que existe a figura do supervisor de Educação Especial, que é um profissional mais próximo das escolas que está de acordo com a portaria 4522 onde tem as atribuições. Também situa que o acompanhamento desses supervisores chega até a SUESP como também o mapeamento pelo SIGEDUC. Esse mapeamento contém informações acerca da quantidade de professores e quais as regionais, se estão ou não fazendo o plano do AEE e se não estão fazendo, qual o motivo, para que haja uma intervenção.

Nesse sentido, pode-se destacar que a formação continuada descentralizada, por meio das Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), é um modelo que pode ser analisado à luz da teoria de formação em serviço. Dessa forma, diferentemente da formação inicial, que é mais genérica, a formação em serviço, conforme Gatti (2008), é mais eficaz quando atende às necessidades específicas dos educadores e de seu contexto de trabalho. A entrevistada indica que essa formação é "mapeada" e "monitorada", o que sugere uma abordagem de gestão estratégica da formação docente, onde a qualificação é vista como um investimento contínuo, e não um evento isolado.

Pode-se situar, ainda, que o uso do SIGEDUC (Sistema Integrado de Gestão Educacional) como ferramenta de mapeamento e planejamento é um exemplo prático de gestão de políticas públicas baseada em dados. O monitoramento das ações e demandas dos professores de AEE permite uma gestão mais eficiente e baseada em evidências, superando a intuição e garantindo que os recursos e as estratégias de formação sejam direcionados para onde são mais necessários.

#### 4.4 BLOCO 4: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A entrevistada relata que os desafios enfrentados são da própria reorganização que a educação no geral implica, exemplificando com a escola de tempo integral, onde antes havia uma configuração da oferta do atendimento educacional especializado como o contraturno, por exemplo. No entanto, mobilizou o questionamento de que a escola de tempo integral funciona em um turno único. Também estabeleceu a compreensão de que o AEE está sendo ofertado somente na sala de recursos multifuncional, sendo que, no contexto da Educação Especial por si só ocorre desse modo, situando a presença do estudante e do professor da Educação Especial enquanto modalidade, via instâncias em que há AEE, Libras, professores mediadores. Sendo assim, segundo ela, os desafios resultam das mudanças e da reorganização e, para isso, é preciso vencer determinadas concepções já construídas, a fim de reinventar o caminho.

Os desafios mencionados pela entrevistada são comuns a muitas redes de ensino no Brasil. A reconfiguração da jornada escolar com o tempo integral exige uma reengenharia do AEE, pois a oferta do serviço precisa ser repensada para se adequar ao novo formato sem sobrecarregar o estudante.

O maior desafio, no entanto, é a "reconstrução de concepções e culturas escolares". Essa questão é abordada por autores como Castro (1997) e Carvalho (2004), que defendem que a inclusão não é apenas uma mudança de local (sala de aula regular), mas uma transformação profunda na cultura da escola, nos valores, nas crenças e nas práticas pedagógicas. Ademais, a "compreensão limitada de alguns gestores" sobre o papel do AEE é um sintoma dessa resistência cultural, que ainda vê a educação especial como um "espaço restrito", e não como uma prática transversal e corresponsável.

A menção à Portaria nº 4522/2024 e à necessidade de uma nova resolução demonstra a natureza dinâmica e não-linear das políticas públicas. Conforme Ball (1994), as políticas são construções sociais que estão em constante processo de negociação e interpretação. A entrevistada, ao sinalizar que a política é "construída com base nos desafios identificados", reforça a ideia de que a prática é uma fonte crucial de insumos para o aprimoramento da teoria e da legislação.

A conclusão sobre a construção de uma cultura inclusiva por meio da "escuta, formação e participação de todos os atores" resume a essência da pesquisa em educação. Vale destacar que a entrevista, por si só, é um ato de escuta que gera dados para reflexão. Ao final, a entrevistada expressa gratidão pela oportunidade de diálogo, reafirmando o papel da pesquisa como ferramenta de transformação, uma perspectiva defendida por pesquisadores como Paulo Freire (1996), para quem a pesquisa não se separa da prática educativa.

Portanto, os dados analisados revelam que o AEE no Rio Grande do Norte apresenta avanços importantes, especialmente no que diz respeito à ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, à atualização das normativas estaduais e ao fortalecimento das ações formativas promovidas pela SEEC. No entanto, persistem lacunas significativas, sobretudo no campo da formação docente, que ainda se mostra insuficiente para garantir práticas pedagógicas realmente inclusivas; na articulação entre professores da sala comum e profissionais do AEE; e na adequação da infraestrutura das escolas.

A entrevista evidencia também os dilemas que atravessam a política, como a distância entre o que é previsto nas legislações e o que se concretiza no cotidiano escolar, a sobrecarga dos profissionais, a fragilidade das ações colaborativas e a persistência de concepções equivocadas sobre inclusão. Assim, observa-se que, embora haja esforços institucionais e normativos, o AEE ainda enfrenta desafios que comprometem sua efetividade, revelando a necessidade de investimentos contínuos em formação, gestão, acompanhamento e transformação cultural para que a política se consolide de maneira plena no estado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação parte de uma abordagem qualitativa e exploratória, realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram obtidos por meio de uma transcrição indireta. Por meio da análise de conteúdo, foram elencadas quatro categorias de análise: Contextualização Geral e o Papel do Estado; Estruturação Curricular e Diretrizes do AEE; Formação e Gestão dos Professores; Desafios e perspectivas. Nesse contexto, buscou-se investigar os desafios e a complexidade do serviço de atendimento no âmbito da educação especial inclusiva.

A entrevista, analisada sob a luz da argumentação teórica e da metodológica utilizada, revela que a política de AEE no Rio Grande do Norte, embora bem-intencionada e estruturada, enfrenta desafios conceituais e culturais profundos. Diante de tal impasse, resta a luta por um modelo de inclusão que seja mais do que um conjunto de normas, mas uma prática diária, construída coletivamente.

Os resultados evidenciam a complexidade do processo de regulamentação, implementação e avaliação do AEE, destacando a necessidade de haver maior alinhamento entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Conclui-se que a pesquisa contribui para o debate sobre a efetividade da educação inclusiva na rede estadual de ensino e oferece subsídios para a qualificação das práticas e políticas educacionais no contexto escolar.

Nesse sentido, o discurso da entrevistada ressoa com as vozes de pesquisadores que defendem a inclusão como um processo humano, que exige sensibilidade e comprometimento. Assim, a ênfase na escuta ativa e na pesquisa acadêmica como guias para a evolução das políticas públicas é a mensagem final da entrevista, um convite para que a teoria e a prática caminhem juntas, de forma contínua e colaborativa, em busca de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 mai. 2011.

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.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Brasília: MEC/SEESP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

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

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, M. *Inclusão escolar: das intenções à prática*. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. 1997. Tese de Doutorado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan. /abr. 2008.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão Social*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 68-75, jul./dez. 2012.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima, *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*: 2. ed. rev. atual. ampl. – Curitiba: Ibpx, 2008.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NORDONY, Daniela Gonçalves Mendonça; VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves; CARVALHO, Franciele Virgínia da Silva. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Educação inclusiva para e pela diversidade. *Cad. Gen. Div.*, Salvador, v. 06, n. 03, p. 286-310, jul./set. 2020.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1993.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Lenir Nascimento da; DIAS, Francine da Souza; LENZI, Márcia de Freitas; COSTA, Izabelle da Silva. Desafios à intersectorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. *Cad. Saúde Pública*, v. 38, n. 08, p. 01-11, 2022.

SILVEIRA, C. C.; MEYER, D. E. E.; FÉLIX, J. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 100, p. 423-42, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva todo mundo é igual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.