

**A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte****Raquel Medeiros da Silva**

Graduação em Pedagogia  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)

✉ [medeirosquel17@gmail.com](mailto:medeirosquel17@gmail.com)

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4072-1665>

**Adriane Cenci**

Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Pelotas  
(UFPeI)

Docente  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)

✉ [adricenci@gmail.com](mailto:adricenci@gmail.com)

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>

Recebido em 11/12/2021

Aceito em 30/06/2022

doi

**Resumo**

As discussões acerca das políticas inclusivas podem tomar diferentes contornos. Este estudo, desenvolvido em 2019, teve como objetivo analisar as políticas públicas do estado do Rio Grande do Norte e do município do Natal, no que diz respeito à organização da gestão da Educação Especial Inclusiva. Ele foi orientado pelo método comparativo e lançou mão da análise documental de Portarias e Resoluções das duas redes de ensino e de entrevistas semiestruturadas com as gestoras dos setores responsáveis pela educação especial nas citadas redes. Os dados obtidos são apresentados em quatro categorias: público-alvo das políticas; profissionais da Educação Especial Inclusiva; acompanhamento nas escolas; sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A análise indica que as redes, seguindo as diretrizes nacionais, buscam formas de regulamentar e orientar o trabalho das escolas para a inclusão desses alunos.

*Palavras-chave:* inclusão escolar, gestão educacional, políticas públicas

## Introdução

O movimento para a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular ganhou expressividade, no Brasil, nos anos 1990. Por exemplo, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estabeleceu que a educação especial para os educandos com necessidades especiais<sup>9</sup> deve, preferencialmente, ser ofertada na escola regular (Brasil, 1996). Contudo, a ausência de políticas, em grande escala, que implicassem financiamento para a inclusão resultou em um cenário que pouco se alterou.

O contexto educacional nacional passou por maiores transformações na direção da escola inclusiva a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>10</sup>. Tal política orienta que alunos com deficiência (intelectual, sensoriais e física), com transtornos globais do desenvolvimento<sup>11</sup> e com altas habilidades ou superdotação estejam matriculados na escola regular e tenham acesso aos recursos e serviços da Educação Especial para dar suporte ao seu processo de aprendizagem (Brasil, 2008). A implementação dessa política ocorreu, principalmente, com a implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, para o atendimento educacional especializado (AEE). Os investimentos na área foram direcionados a esse modelo que prevê que um professor especialista, entre outras atribuições, trabalhe com o aluno público-alvo no contra turno e dê suporte ao professor de classe comum e à escola para garantir as condições de aprendizagem e de acessibilidade (Brasil, 2009).

A política nacional demandou de estados e municípios a organização de suas redes, para que as escolas pudessem se adequar às novas diretrizes. Tal organização das redes é também orientada por compreensões e interesses diferentes. O mesmo acontece em cada escola, que reinterpreta as formulações legais para o seu funcionamento (Cenci & Koff, 2013). Nesta pesquisa se buscou compreender a configuração local da política de inclusão na rede municipal de Natal e na rede estadual do Rio Grande do Norte.

---

<sup>9</sup> Na *Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional* a nomenclatura “necessidades especiais” foi alterada para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” em 2013.

<sup>10</sup> É importante pontuar que esse documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerado documento orientador. Ele ganha peso legal com os decretos e com as leis que o sucedem, reafirmando seus princípios. Destaca-se o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revogado no ano de 2011 pelo Decreto n.º 6.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Também é marco importante para regulamentação legal da perspectiva inclusiva a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

<sup>11</sup> O termo “transtornos globais do desenvolvimento” vem caindo em desuso. Atualmente, é correto falar em Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, o estado do Rio Grande do Norte tem 820.485 alunos matriculados na Educação Básica, dos quais 20.002 estão matriculados na Educação Especial em classes comuns. O Censo aponta que no município do Natal são 186.975 alunos matriculados na Educação Básica, 4.668 deles na Educação Especial em classes comuns (INEP, 2020).

No presente estudo se faz uma análise paralela da organização das redes de ensino municipal e estadual no ano de 2019. O objetivo é analisar as políticas públicas do estado do Rio Grande do Norte e do município do Natal no que diz respeito à organização da gestão da Educação Especial Inclusiva.

Para alcançar tal objetivo utilizou-se o método comparativo (Gil, 1999), destacando diferenças e similaridades na organização das redes de ensino. Como instrumentos para coleta e produção de dados, empregaram-se a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Foram analisados os documentos relacionados à Educação Especial Inclusiva: no âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); no âmbito estadual, a Resolução nº 03/2016 do Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Norte, 2016b) e a Portaria de avaliação de n. 1878/2016-SEEC/RN (Rio Grande do Norte, 2016a), que estabelece as normas para avaliação da aprendizagem; e, na esfera municipal, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de n. 05/2009 (Natal, 2009) e a Portaria nº 193/2014/GS/SME (Natal, 2014), que estabelece as normas para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com profissionais que atuavam na gestão das políticas de Educação Especial Inclusiva no estado e no município. Elas serão identificadas no texto como gestora A, a profissional que trabalha no Setor de Educação Especial do município do Natal, e gestora B, a profissional que atua na Subcoordenadoria de Educação Especial do Rio Grande do Norte (SUESP). Para registro dos dados, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. De acordo com os aspectos éticos, as gestoras assinaram Termo de Consentimento para que as informações fornecidas fossem utilizadas na pesquisa e veiculadas para fins acadêmicos.

A análise textual discursiva (Moraes, 2003) orientou a análise dos dados provenientes dos documentos e das transcrições das entrevistas. O *corpus* foi primeiramente decomposto em unidades, de acordo com as temáticas percebidas mais relevantes. Em seguida, as unidades foram organizadas em quatro categorias mistas, pois trazem tanto aspectos que se

buscam nos dados, quanto aspectos emergentes deles. Elas são apresentadas no texto: público-alvo das políticas; profissionais da Educação Especial Inclusiva; acompanhamento nas escolas; sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Parece importante indicar aqui algumas características da organização das Secretarias municipal e estadual de educação. Discorre-se a seguir sobre a organização da Educação Especial Inclusiva nessas Secretarias.

### **A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte**

Na Secretaria Municipal de Educação do Natal, o Setor de Educação Especial, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental, detém recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizam o processo de construção da educação inclusiva e lhe dão sustentação (Natal, 2009, Art. 4º), atuando, por exemplo, na formação continuada dos professores e no apoio pedagógico às escolas, com orientações e encaminhamentos. Embora mais estreitamente ligado ao Departamento de Ensino Fundamental, as ações do Setor são transversais a todos os níveis de ensino – conforme diretriz nacional –, com destaque para o trabalho na Educação Infantil.

Na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte há a Subcoordenadoria de Educação Especial (conhecida pela sigla SUESP), lotada na Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar que, por sua vez, faz parte da pasta da Secretaria Adjunta. Por ter uma maior amplitude de pessoas atendidas, a Secretaria Estadual de Educação trabalha através da interlocução por meio das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC). São 16 DIREC, cada uma com um supervisor de Educação Especial que atende as demandas das escolas e faz a ponte entre a escola e a SUESP. O estado conta com 7 centros de Educação Especial<sup>12</sup> e com núcleos de atendimento especializado<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Esta é a distribuição dos centros de Educação Especial: um em Apodi, um em Santa Cruz, um em Mossoró e um outro na capital, que atendem demandas específicas, mas de forma geral. Já o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP), com uma unidade em Natal, e o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que conta com unidades em Mossoró e em Natal, trabalham com demandas de públicos específicos e, além disso, produzem material. O CAP produz materiais para o estudante, conforme a solicitação das escolas, também oferece formação aos professores e oferta o AEE. O CAS realiza a formação para professores, processo em que os professores aprendem a produção de materiais em Libras, atuam com orientações às escolas quando se faz necessário, fazendo a interlocução entre o AEE ofertado no Centro e a escola regular.

<sup>13</sup> Núcleos especializados: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) e Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar.

A organização da gestão nas duas secretarias apresenta semelhanças e divergências. A seguir, com base na análise dos documentos das duas redes e nas informações obtidas nas entrevistas, é traçado um paralelo entre alguns aspectos que se mostraram importantes.

### **Público-alvo das políticas de educação especial inclusiva**

Quanto ao público-alvo a ser atendido pelos serviços de Educação Especial, a Resolução Estadual se distingue das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao definir como alunos da Educação Especial também as pessoas com Transtornos Funcionais Específicos – TFE:

Art. 4º Considera-se aluno da Educação Especial o público-alvo do AEE que apresenta necessidades educacionais específicas em decorrência de: I – deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial, com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; II – Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido; III – Transtornos Funcionais Específicos – TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – PAC; IV – Altas Habilidades/ Superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Rio Grande do Norte, 2016b, Art. 4º).

O cerne dessa definição do público-alvo segue as diretrizes da referida Política de 2008: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

A presença, na resolução estadual, de alunos com Transtornos Funcionais Específicos pode ser considerada um avanço, pois se prevê acompanhamento especializado para eles e, ao mesmo tempo, isso pode gerar entraves técnicos, porque esses casos não estão previstos na política nacional e não são, por exemplo, contabilizados no Censo Escolar. A definição tem gerado dificuldade de compreensão também entre os professores de classe comum e os professores especializados.

Diferentemente, no município do Natal, a Resolução nº 5/2009 parafraseia a orientação nacional, ao definir quais alunos são público-alvo da Educação Especial, mas denomina esse público como educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEESP:

Os educandos atendidos pela Educação Especial são os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEESP).

Parágrafo Único - Consideram-se educandos com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesses e habilidades restrito e estereotipado; os educandos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Natal, 2009, Art.3).

As Resoluções do estado do RN e do município do Natal, portanto, fazem uma leitura local do documento nacional, com compreensões diferentes. É importante que as definições sejam claras para não gerar mal-entendidos. Mudanças na nomenclatura são frequentes na área da Educação Especial, e são decorrentes da busca de termos não pejorativos e que esclareçam quem são os sujeitos – pode-se mencionar, como breve exemplo, que esse público já foi chamado de débeis e, depois, de portadores de deficiência –; e decorrentes também das mudanças dos manuais diagnósticos e seus critérios, por exemplo, a supressão do termo “transtorno global do desenvolvimento” e a consolidação do termo “Transtorno do Espectro Autista”, a partir do DSM V, em 2013.

A clareza de quem são os alunos público-alvo da Educação Especial é fundamental para planejar a organização dos serviços, dos materiais, dos profissionais envolvidos, da formação desses profissionais.

### **Profissionais da educação especial inclusiva**

As redes de ensino do município do Natal e do estado do Rio Grande do Norte contam com diferentes profissionais trabalhando para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. São professores de Educação Especial, professores de Sala de Recursos Multifuncional, intérprete de Libras, professores de Libras, cuidadores (enfermeiros e técnicos de enfermagem) e estagiários (estudantes de cursos de licenciatura). O Quadro 1 apresenta o quantitativo de profissionais atuando na Educação Especial Inclusiva ao final do primeiro semestre de 2019.

**Quadro 1**

*Quantidade de profissionais envolvidos com a Educação Especial Inclusiva nas escolas do município do Natal e no estado do Rio Grande do Norte em junho de 2019*

<b>Profissional</b>	<b>Natal</b>	<b>RN</b>
Professor de Ed. Especial	-	279
Professor da SEM	76	247
Intérprete de Libras	16	204
Professor de Libras	11	42
Cuidador	-	109
Estagiário	318	-

*Fonte:* Acervo das autoras elaborado com informações obtidas nas entrevistas realizadas com as gestoras A e B

Esse quantitativo de profissionais não alcança todos os alunos público-alvo da Educação Especial, principalmente no interior do estado. Além disso, os contratos de estagiários no município nem sempre acontecem em período adequado e, como consequência, alguns alunos deixam de frequentar a escola. No estado, o contrato de intérpretes, muitas vezes, aconteceu com o ano letivo já iniciado, resultando em alunos surdos em sala de aula sem acesso à comunicação e ao conteúdo. Considerando esse contexto, o direito à inclusão só é assegurado, se houver condições de participação e aprendizagem na escola, e tais condições pressupõem a presença de profissionais qualificados.

A análise paralela entre as duas redes de ensino revela que alguns profissionais que constam em uma rede não estão presentes na outra. Apenas na rede estadual aparece a figura do professor de Educação Especial; ele acompanha, na classe comum, os alunos público-alvo que tenham necessidade de suporte permanente para a aprendizagem.

A gestora do município fala da ausência desse profissional na rede, indicando que o professor do AEE (professor da SRM) poderá, eventualmente, acompanhar aluno e professor na sala de aula comum:

[...] professores de Educação Especial naquela perspectiva de acompanhar o aluno em sala de aula diariamente não tem, embora o professor do AEE faça esse acompanhamento também, mas combinado com o professor de sala de aula; é diferente do professor de Educação Especial do estado. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)

Além do professor do AEE, a rede municipal conta com estagiários de cursos de licenciatura que auxiliam os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula comum.

Outra diferença entre as redes diz respeito ao cargo de cuidador, existente somente no estado. Os cuidadores são da área da Enfermagem e fazem o acompanhamento dos alunos que precisam de cuidados específicos e também dão suporte no deslocamento, na alimentação, na higiene fora de sala de aula. Cada técnico de enfermagem é responsável, em média, por 3 estudantes. Do total de 109 cuidadores, 5 são enfermeiros que atuam na supervisão e acompanhamento dos técnicos. A função do cuidador é descrita pela gestora B:

[...] se o estudante precisa de ajuda com alimentação, se precisa no deslocamento com a cadeira de rodas para levar o estudante até o banheiro. Esses apoios que não é de competência do professor, o apoio do técnico de enfermagem no que se refere à alimentação, higiene e locomoção. (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019)

Algumas das funções que, na rede estadual, cabem aos cuidadores, na rede municipal são assumidas por estagiários. Esses são alunos das licenciaturas, vinculados com a prefeitura, por meio de estágios remunerados, exercendo função semelhante à do cuidador e à do professor de Educação Especial. Eles, porém, acompanham o professor da turma e são subordinados a sua orientação. É importante destacar que o estudante com deficiência segue sendo de responsabilidade do professor da turma, mesmo nos contextos em que há o acompanhamento do estagiário.

Com relação aos estagiários, o Ministério Público provocou o município do Natal e, em 2019, se discutia a criação de dois cargos: o auxiliar educacional e o profissional de apoio escolar. A função do auxiliar educacional na sala de aula seria acompanhar o professor nas atividades pedagógicas, e o profissional de apoio escolar se incumbiria de atividades como alimentação, locomoção e higienização. Sobre os novos cargos, a gestora esclarece que:

[...] existe já uma minuta de criação do cargo de auxiliar educacional, já estamos estudando também como é que vai fazer com o profissional de apoio escolar; aí substituiria, no caso, o que estagiário hoje está realizando. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)



A criação do cargo de profissional de apoio escolar revela semelhança ao que acontece na rede estadual com o trabalho dos cuidadores; e semelhança do cargo de auxiliar educacional com a função do professor de Educação Especial do estado. É importante que, em sendo criados esses novos cargos, seja exigida formação condizente para a atuação. Os estagiários dos cursos de licenciatura ainda não têm qualificação para desempenhar essas funções, e, embora possam aprender nessa experiência, ela costuma ser angustiante diante das dificuldades e do desconhecimento com que se deparam (Ferreira, 2017; Oliveira & Pinto, 2011).

Desde o ano de 2015, quando foi feito concurso para professor de Educação Especial, o estado optou por não contratar estagiários e utilizar os professores da rede e os novos concursados para a função de apoiar e acompanhar o aluno com deficiência em sala de aula. Na visão da gestão estadual, é preferível investir na formação de profissional com estabilidade (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019) a contratar estagiários que passam períodos curtos nas escolas.

Por conseguinte, a formação continuada dos profissionais é imprescindível. Não se obtiveram dados quantitativos da formação dos profissionais da Educação Especial Inclusiva nas redes de ensino do Natal e do Rio Grande Norte, mas dados do contexto nacional dão ideia do fosso que há para que os profissionais tenham formação adequada: no ano de 2017 apenas 43% dos professores das SRM possuíam formação específica para atuar na Educação Especial (INEP, 2018).

Tendo em vista a necessidade de qualificação dos profissionais – profissionais específicos ou professores de classe comum – que estão com os alunos público-alvo da Educação Especial, as secretarias municipal e estadual promovem diversas ações para formação continuada. As formações assumem diferentes formatos: na própria escola, no estabelecimento em parceria com as universidades, em formação promovida pelo governo federal ou pelas secretarias (em Natal, pelo Setor de Educação Especial; no Rio Grande do Norte, pela Subcoordenadoria de Educação Especial articulada às DIREC, por meio dos supervisores de Educação Especial). Apesar dos esforços dos gestores para promover as formações, enfrentam-se dificuldades relacionadas à frequência dos professores em alguns cursos, sem haver quem os substitua em sala de aula; à baixa valorização dos profissionais que se qualificam; à ausência de política de formação continuada. Além disso, a maior parte das formações não alcança os professores de classe comum, e são eles que acompanham por mais tempo os alunos público-alvo.

## Acompanhamento nas escolas

O acompanhamento nas escolas tenta minimizar as dificuldades decorrentes também da falta de formação dos profissionais – tanto os especialistas, quanto os de classe comum – que trabalham com os alunos público-alvo. O acompanhamento acontece na forma de orientações de âmbito pedagógico e organizacional aos gestores das escolas e também aos professores que estão trabalhando com os alunos público-alvo.

Na rede estadual, em virtude da grande demanda, o acompanhamento nas escolas é intermediado pelas DIREC. Entra em cena, então, o papel do Supervisor de Educação Especial, Inclusão e Diversidade, *“esses supervisores estão mais próximos dessas demandas de cada DIREC, dos municípios e são eles os responsáveis por chegar lá, para monitorar, para averiguar e para nos acessar sempre que se faz necessário”* (Gestora B, em entrevista concedida em 28 de maio de 2019).

No município, o acompanhamento é feito por meio de assessoramento, tanto por iniciativa da escola, ao acionar o Setor de Educação Especial, como pelo próprio setor que, de posse dos dados relativos às escolas ou até mesmo nos diálogos com os demais setores, percebe necessidade de dar uma atenção maior a determinados casos. A gestora A apresenta essa visão de colaboração:

[...] unidade de ensino para discutirmos ações em prol da perspectiva inclusiva discutimos, dialogar junto com a escola pensar junto **com** ela, sempre nessa perspectiva de não fazer **por** ela e nem trazer soluções, receitas, mas a gente estar pensando junto e ações, principalmente em forma colaborativa, nós enquanto Setor de Educação Especial e eles também enquanto instituição. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019, grifos das autoras)

Outro aspecto relacionado ao acompanhamento nas escolas, citado por ambas gestoras entrevistadas, é a implementação do Programa Escola Acessível<sup>14</sup>, com o acompanhamento das secretarias nas escolas para organizar e validar os planos necessários para o envio dos recursos.

---

<sup>14</sup> O Programa Escola Acessível tem como objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e à informação nas escolas públicas de ensino regular. Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-escola-acessivel-novo>

Nós também monitoramos e orientamos o programa Escola Acessível, indicamos as escolas que têm o maior número de estudantes que precisam melhorar sua acessibilidade e essas escolas elaboram seu plano de trabalho, faz ser ajustado para sua acessibilidade física, nós orientamos e também é aqui que valida o plano, orientamos o envio para o MEC e submetemos à apreciação do MEC; quando ele retorna, nós validamos. (Gestora B, em entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

A gestora A externa preocupação devido ao não recebimento de recursos, *“algumas escolas receberam, fizeram projetos e adquiriram, mas não chegou esse recurso para todas as escolas e provavelmente não vá chegar mais”* (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019). Mesmo não ficando claro, na fala, o motivo da preocupação, é preciso atentar para as mudanças efetuadas na nova conjuntura política do País, advinda das eleições de 2018, o que afetou diretamente as políticas da educação. Antes disso, ainda em 2016, a Emenda Constitucional de n. 95, de 15 de dezembro de 2016, limitou os investimentos que o Estado deve ter nos 20 anos seguintes; esse novo regime fiscal compromete a qualidade da educação brasileira pois inviabiliza, por exemplo, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (Amaral, 2017). Dentre as metas, está a escolarização das pessoas com deficiência – meta 4.

### ***Projeto pedagógico das escolas***

O Setor e a Subcoordenadoria de Educação Especial também acompanham a composição do Projeto Pedagógico – ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) – das escolas. Esse trabalho é articulado a setores específicos voltados ao PPP das escolas das redes. Cada secretaria possui um setor que supervisiona a composição do Projeto Pedagógico, como também orienta e valida o que for feito. Em Natal é o Setor de Normas e Organização Escolar (SNOE), no Estado é a Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar (SOINSPE). Estes setores buscam manter o diálogo com o Setor e a Subcoordenadoria de Educação Especial, em busca de coerência com o que será posto nos documentos, enfatizando a perspectiva inclusiva.

O Projeto Pedagógico, embora muitas vezes visto apenas como instrumento burocrático, deve ser construído com base nas relações estabelecidas na comunidade escolar, bem como nas vivências, considerando as características singulares da escola. A perspectiva inclusiva que o Projeto indicar deve também refletir esse processo de construção coletiva, sob pena de ser apenas mais páginas de um documento que ninguém conhece. As

secretarias de educação acompanham a elaboração dos Projetos Pedagógicos, mas a distância entre ela e as escolas pode resultar em proposições mais burocráticas do que proposições assumidas pela comunidade escolar.

O Setor de Educação Especial do município, através dos assessores e da formação nas escolas, acompanha a escrita e a reformulação do Projeto Pedagógico, sempre na intenção de trazer a perspectiva inclusiva,

[...] por exemplo, falar de currículo, falar em flexibilização curricular, quando falar de recursos, falar em desenho universal e tecnologia assistiva, e não só ter tópico separado com AEE e achar que já estar na perspectiva inclusiva, esse tópico é importante porque é um serviço da Educação Especial, no entanto o documento tem que ser todo escrito nessa perspectiva inclusiva; então, existe também uma orientação dessa escrita do PPP na nossa Resolução 5/2009, que estamos inclusive melhorando, tentando melhorar agora para poder ser reformulado e assim aprovado. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)

De modo semelhante, no Estado, a SOINSPE orienta a normatização, a organização e a escrita do projeto político de cada escola. Com isso, busca manter o diálogo com a SUESP, para que, dessa forma, a colaboração entre setores resulte em projetos ricos e dinâmicos que possam promover a educação inclusiva. Como afirma a gestora B:

[...] então elas [Equipe da SOINSPE] sempre também observam se ele [PPP] tem, se há a oferta do AEE, quais são os apoios que tem. Se recebe algum projeto político que não denota tal organização nessa perspectiva inclusiva, elas nos consultam e também a promotoria é outra parceira que a gente tem, na verdade [...]. (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019)

Quando acionada, a SUESP verifica se o Projeto Pedagógico contempla a perspectiva inclusiva, se nele estão previstos “os serviços de apoio, se a legislação de inclusão está posta e se não for suficiente o documento, nós vamos in loco, e assim é esse caminhar” (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019). O trabalho para que a inclusão conste no Projeto das escolas é um primeiro passo para discutir com ela a organização de uma escola que não seja excludente, que preveja práticas inclusivas. O Projeto Pedagógico é o primeiro passo, e é necessário acompanhar as escolas para assegurar e apoiar a implementação das diretrizes inclusivas de seu texto.

### ***Matrícula antecipada***

O acompanhamento também acontece em orientações sobre a matrícula antecipada. Na rede estadual a matrícula antecipada acontece no mês de outubro e na rede municipal, no último trimestre do ano, variando o período de acordo com o calendário escolar (Gestoras A e B).

É importante as redes de ensino levantarem previamente informações dos alunos para que possam se organizar. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (Brasil, 2008, p. 13)

A matrícula antecipada é uma das estratégias que permitem fazer as adequações necessárias, tanto na organização de pessoal de apoio, corpo docente, bem como na acessibilidade arquitetônica. Cabe destacar que, caso as matrículas não ocorram antecipadamente, elas podem ser feitas em qualquer período, e não pode ser negligenciado o direito à escolarização. A antecipação tem funcionado como estratégia para a organização das redes de ensino, para que elas possam apoiar as escolas.

### **Sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial**

A organização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial também está relacionada às políticas e à gestão. Embora os professores tenham autonomia para desenvolver o trabalho pedagógico, quando há uma série de procedimentos e diretrizes a seguir, as características que as práticas assumem são influenciadas pelo aspecto macro da gestão.

A sistematização de planos de ensino individualizados para serem desenvolvidos com os alunos público-alvo nas classes comuns e de planos para o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional, as condições de realização e o registro das avaliações são exemplos de diretrizes das redes de ensino para organizar o ensino dos alunos público-alvo.

### ***Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE)***

Entendendo que os alunos com deficiência, geralmente, apresentam demandas específicas no processo de aprendizagem, é imprescindível pensar na organização do ensino para eles. Quando perguntadas sobre as estratégias de ensino previstas, as gestoras entrevistadas destacaram o Plano de AEE e o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O Plano de AEE é documento fundamental para o funcionamento do AEE. A Resolução nº 4, de 2009, define que a elaboração e a execução desse plano é atribuição do professor da SRM, que deve buscar a colaboração do professor de classe comum e dos familiares do aluno. No plano do AEE são indicadas as necessidades educacionais específicas dos alunos, definidos os recursos necessários e elencadas as atividades a serem desenvolvidas (Brasil, 2009).

O PEI refere-se a planejamento individualizado organizado para atender os alunos com deficiência, com TEA, os surdos ou com outras condições que impeçam que se apropriem do currículo comum. A forma de organização desse planejamento pode variar, mas deve prever a elaboração e a implementação de currículo em suas diferentes dimensões: planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaços de aprendizagem. O PEI pode visar a metas acadêmicas e metas funcionais. Glat e Pletsch (2013) definem esse plano como uma prática de customização do ensino para contemplar as demandas de aprendizagem dos alunos.

Enquanto o foco do Plano do AEE está na organização do ensino pelo professor da SRM, o foco do PEI está na organização do ensino pelos professores que atuam com o aluno em classe comum.

Sobre o PEI, a gestora da SUESP aponta que, quando há a necessidade de ser feito, ele é elaborado pelo professor de Educação Especial, mas com a colaboração do professor de classe comum e também em diálogo com o professor da SRM, sendo essas as orientações (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019). Ressalta-se que o professor de classe comum é o profissional responsável por planejar a aula para todos, e o PEI para os alunos público-alvo da Educação Especial também é sua incumbência. É importante que o PEI esteja articulado à proposta de ensino da turma, por isso precisam ser pensados juntos,

articulados, sob pena de o PEI transformar-se em proposta isolada, que não promove interação e aprendizagem no contexto coletivo.

Na rede municipal de Natal, o destaque é para o Plano de AEE. Sobre seu funcionamento, diz a Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019:

[...] os professores do AEE realizam, fazem esse plano que é em forma até de quadro nós modificamos e que esse plano está em parceria e tem a ver na verdade com o que está sendo trabalhado em sala de aula, inclusive orientações para todos os envolvidos no processo inclusivo é pensado de acordo com as necessidades do estudante, mas dessas necessidades nesse contexto de sala de aula.

O trabalho desenvolvido no AEE deve ser articulado ao trabalho realizado na classe comum, mas não deve ser compreendido como reforço escolar. A ênfase do AEE, para o aluno, está no desenvolvimento de habilidades. O professor do AEE deve planejar, vislumbrando a participação e o desenvolvimento do aluno em todos os contextos da escola. A gestora do município afirma que o Plano de AEE deve ir além da SRM, considerando todo o contexto escolar:

[...] o Plano de AEE ele visualiza de forma mais ampla o contexto no qual esse sujeito ou pelo menos é para visualizar, a intenção dele é pra isso, visualizar o contexto, as práticas curriculares nas quais são ofertadas nas quais esse sujeito com deficiência está inserido (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

Essa defesa de olhar ampliado pelo professor do AEE justifica-se pelas possibilidades de aprendizagem em contextos diversos da escola, bem como pela inclusão e pela acessibilidade em toda a escola.

Na hora que você visualiza o contexto e não só o sujeito e sua deficiência, você tem a possibilidade de encontrar, identificar e buscar alternativas de superação de barreiras, de eliminação dessas barreiras, de minimização dessas barreiras e mudanças de práticas buscando a prática, como já foi dito, na perspectiva inclusiva, ou seja, de uma acessibilidade, então o foco não fica no sujeito, mas o foco fica presente nas ações do ambiente, porque entende-se que a deficiência não é um problema, mas uma condição da própria diversidade humana (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

A fala da gestora representa a preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a acessibilidade, com a inclusão efetiva na escola a partir da adequação e das possibilidades que esse contexto oferece. Chama atenção para não compreender o aluno isoladamente,

mas constituindo-se nas relações do todo. O Plano de AEE pode ser o articulador dessa visão completa do aluno.

É importante lembrar, porém, que nem todos os alunos público-alvo têm acesso ao AEE e a outros acompanhamentos especializados. Também é habitual que os alunos frequentem o AEE em outra escola ou instituição que não aquela em que cursa o ensino comum, o que dificulta a organização de um plano que contemple os diferentes contextos escolares pelos quais circula. Uma vez que nem todas as escolas têm SRM, a regulamentação do AEE prevê que ele possa ser ofertado em outros contextos (Brasil, 2011), o que acaba dificultando a colaboração entre os profissionais que trabalham com o aluno.

### **Avaliação**

As diretrizes para a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial fazem parte dos documentos que contêm as orientações para todos os alunos. Tanto no documento orientador de avaliação da aprendizagem da Secretaria municipal da educação, quanto no da Secretaria estadual de educação há artigos orientando as especificidades desse processo de avaliação.

A Portaria nº 193/2014/GS/SME, de 29 de dezembro de 2014, que traz as normas para avaliação da aprendizagem na rede municipal, destaca, sobre a avaliação dos alunos que considera público-alvo:

Art. 9º O processo de avaliação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem respeitar as possibilidades de aprendizagem do educando

§ 1º O educando com deficiência auditiva tem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como a primeira língua e a Língua Portuguesa se constitui, na produção escrita, em uma segunda língua

§ 2º O educando com deficiência visual tem como apoio, no processo de leitura e de escrita, o código Braille, cuja tradução poderá ser feita pelo próprio educador ou por instituições de apoio.

§ 3º Para o educando com deficiência intelectual devem ser observados os critérios dispostos em grau de prioridade: idade cronológica, maturidade física e social, experiência de vida e aprendizagem escolar.

§ 4º Para o educando com deficiência física devem ser respeitados os limites impostos por essa deficiência. (Natal, 2014, Art. 9)

A esse texto a entrevistada acrescenta que a avaliação deve ser



[...] na perspectiva de favorecer a todos, e também nessa mesma Portaria tem falando sobre algumas especificidades desses estudantes quando eles são cegos, para estudantes surdos, que tipo de recursos de acordo que precisa nesse momento; no entanto, nós verificamos necessidades de ajustes e reformulações nesta portaria, principalmente quando a gente pensa na perspectiva inclusiva (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

O destaque da gestora é importante, pois nem todos os alunos que possuem a mesma condição demandam os mesmos procedimentos e recursos. É preciso verificar se, por exemplo, o aluno surdo tem domínio da Libras ou se é oralizado, pois nem todos se beneficiarão da avaliação apoiada na Libras; é preciso conhecer como o aluno cego interage com a escrita e a leitura, pois muitos preferem as ferramentas de tecnologia assistiva para computador, *tablet* e celular, ao invés do braille; é preciso acompanhar o aluno com deficiência intelectual para entender se são necessárias modificações na sua avaliação, pois há pessoas com deficiência que acompanham as mesmas atividades, inclusive avaliativas, que os colegas.

A Portaria nº 1878/2016-SEEC/RN, que estabelece as normas para avaliação na rede estadual, também apresenta artigos trazendo os tipos de adequações que devem ser feitas para cada condição. Na mesma direção da Portaria do município, porém com diretrizes mais ampliadas, destaca os recursos que o professor deve utilizar na avaliação dos alunos com deficiência visual (cego e com baixa visão), com surdez, com surdocegueira, com deficiência intelectual, com deficiência física, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e com transtornos funcionais específicos (Rio Grande do Norte, 2016a, Art. 24). Consta ainda no documento:

Art. 22. O processo de avaliação e promoção do estudante com necessidades educacionais especiais dar-se-á de acordo com esta Portaria, observando-se as especificidades de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos.

§ 1º A avaliação do desempenho escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns, dar-se-á por meio de relatórios analíticos, com uma abordagem diagnóstica, apoiando o caráter classificatório, respeitado o progresso individual na aprendizagem.

§ 2º Os registros dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos estudantes, respeitadas suas potencialidades e possibilidades, ocorrerão sistematicamente pelos professores, para subsidiar a construção dos relatórios (Rio Grande do Norte, 2016a, Art. 22).

É importante ter registros descritivos da aprendizagem dos alunos. Avaliações registradas nesse formato fornecem mais informações que avaliações que se restringem a

registro de notas. Contudo, a redação do artigo, no inciso 1, é estranha, pois faz referência à avaliação classificatória, ao invés de dizer de avaliação qualitativa. Em outro documento, na Resolução que trata do AEE e da Educação Especial na Educação Básica, a definição é diferente:

Art. 16. A avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns terá uma abordagem diagnóstica, formativa e somativa (Rio Grande do Norte, 2016b, Art. 16).

Considera-se positivo que os documentos sobre avaliação da aprendizagem das redes municipal e estadual de ensino chamem atenção às especificidades do público-alvo da Educação Especial, que podem requerer instrumentos e metodologias diferenciadas, bem como registro também diferenciado. Contudo, é importante que os professores tenham formação ou recebam orientações para organizar o ensino e as formas de avaliação da aprendizagem.

### **Considerações Finais**

A gestão da Educação Especial Inclusiva está atrelada à organização do sistema educacional como um todo. Nas duas Secretarias em que o estudo foi desenvolvido as ações para a educação inclusiva estão entrelaçadas com o trabalho de diversos setores. Também ficou claro que as políticas locais refletem a política nacional.

Em âmbito nacional, a perspectiva da educação inclusiva tem se apoiado no AEE. Assim também acontece em Natal e no Rio Grande do Norte. O AEE é importante para os alunos público-alvo e para as escolas, porém ele tem várias limitações. É um modelo que precisa atender a diversidade dos alunos com deficiência intelectual, com deficiência física, cegos e com baixa visão, com deficiência múltipla, surdos, com Transtorno do Espectro Autista, com altas habilidades ou superdotação e, na rede estadual, também dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos. Considerando tal diversidade e especificidade do trabalho que requer, é difícil um modelo único ser adequado a todos (Mendes & Malheiro, 2012). E do professor que atua no AEE também se exige um amplo conhecimento, uma formação que, com frequência, ele não tem.

A discussão de gestão implica ainda considerar as políticas de financiamento. Nos últimos anos, as propostas voltadas à educação inclusiva contam com orçamento reduzido,

diferente do que se observava há uma década. O contingenciamento dos recursos para a educação, estabelecido pela Emenda Constitucional 95/2016, também afeta a organização da escola para ela ser inclusiva, pois uma escola que seja para todos implica em investimentos em recursos, serviços, formação de profissionais.

Há políticas que afirmam a escola inclusiva, porém faltam os meios para viabilizar as condições para a aprendizagem de todos nessa escola. A gestão da Educação Especial Inclusiva em Natal e no Rio Grande do Norte acontece nesse cenário de contradições e as reproduz.

Os dados, principalmente das entrevistas, mostram um esforço para concretização da perspectiva inclusiva. As redes de ensino municipal e estadual tentam se organizar (via documentos e via setor e subcoordenadoria especializados) para efetivar a proposta de inclusão, contornando dificuldades: têm consultorias com as escolas; orientam matrícula, Projeto Pedagógico e projetos; promovem formação continuada dos profissionais; estabelecem diretrizes para planejamento do ensino e para avaliação da aprendizagem. É importante reconhecer o esforço e os avanços que isso possibilita.

A pesquisa não investigou as escolas, não estabeleceu relações do que está no âmbito da gestão para a inclusão no município e no estado com o contexto das escolas. A experiência circulando em escolas das duas redes indica que há, muitas vezes, distanciamento da proposta inclusiva. Dada a limitação da pesquisa, não se pode fazer amplas generalizações, sendo necessária investigação sistemática nas escolas e nas salas de aula, para entender como as políticas e a gestão das redes chegam aos alunos público-alvo.

### Referências

- Amaral, N. C. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI.
- Cenci, A., & Koff, L. B. F. (2013). A organização da gestão e da inclusão: Sistema educacional, escola e sala de aula. *Camine: Caminhos da Educação*, 5(1).
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*.
- Ferreira, A. S. (2017). *Inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva de estagiários e professores*, (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (5a ed.). Editora Atlas.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2018). *Sinopse estatística da Educação Básica*. INEP.
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2020). *Sinopse estatística da Educação Básica*. INEP.
- Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Mendes, E. G., & Malheiro, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In T. G. Miranda & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. EDUFBA.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, 9(2).
- Oliveira, I. M., & Pinto, A. K. P. (2011). Estágio extracurricular e formação em educação especial. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), *Professores e educação especial: Formação em foco*. Editora Mediação.
- Portaria nº 1878/2016-SEEC/RN. *Estabelece Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências*.
- Portaria nº 193/2014/GS/SME, de 29 de dezembro de 2014. *Estabelece normas para avaliação do processo de ensino e de aprendizagem da rede municipal de ensino de Natal*.
- Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. *Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial*.
- Resolução nº 05/2009. *Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN*.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*.

## **The Management of Inclusive Special Education in the Municipality of Natal and the State of Rio Grande do Norte**

### **Abstract**

Discussions about inclusive policies can take different forms. This study, developed in 2019, aimed to analyze the public policies of the state of Rio Grande do Norte and the municipality of Natal with respect to Special Inclusive Education and the organization of its management. It was guided by the comparative method and used documentary analysis (Ordinances and Resolutions of the two education systems) and semi-structured interviews with the

managers of the sectors responsible for special education. The data obtained is organized in four categories: target audience of the policies; Special Inclusive Education professionals; support to the schools; systematization and registration of the teaching-learning process of students receiving Special Education. The analysis indicates that the systems, following national guidelines, seek ways to regulate and guide the work of schools towards the inclusion of these students.

*Keywords:* school inclusion, educational management, public policy