

MAPEAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CEARÁ-MIRIM, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

MAPPING OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF CEARÁ-MIRIM, IN THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE

Sara Regina de Lima Batista

RESUMO

O estudo teve como objetivo mapear o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Ceará-Mirim/RN, identificando recursos pedagógicos, estrutura física e perfil dos profissionais envolvidos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com aplicação de formulário semiestruturado a gestores, coordenadores pedagógicos e professores, além da análise documental de políticas públicas e dados oficiais. A investigação fundamenta-se na problemática da ausência de informações sistematizadas sobre a oferta do AEE no município, condição que compromete o planejamento e a efetivação de práticas inclusivas. Os resultados possibilitaram a identificação das condições reais de funcionamento das salas de recursos multifuncionais, a análise da adequação das políticas implementadas e a compreensão dos principais desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesse atendimento. A organização dos dados em tabelas e gráficos contribuiu para uma análise interpretativa capaz de subsidiar a gestão educacional, oferecendo subsídios concretos para a tomada de decisões. Conclui-se que o mapeamento do AEE constitui ação essencial para o fortalecimento das políticas públicas municipais de inclusão, favorecendo a qualificação dos serviços educacionais e garantindo a efetivação do direito a uma educação de qualidade para todos os estudantes, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The study aimed to map Specialized Educational Services (SEAs) in the Municipal Education System of Ceará-Mirim, Rio Grande do Norte, identifying pedagogical resources, physical structure, and the profile of the professionals involved. The research adopted a qualitative approach, administering a semi-structured questionnaire to administrators, pedagogical coordinators, and teachers, in addition to document analysis of public policies and official data. The investigation is based on the lack of systematized information on the provision of SEAs in the municipality, a condition that compromises the planning and implementation of inclusive practices. The results enabled the identification of the actual operating conditions of multifunctional resource rooms, the analysis of the adequacy of implemented policies, and the understanding of the main challenges faced by professionals working in this service. Organizing the data in tables and graphs contributed to an interpretative analysis capable of supporting educational management, offering concrete support for decision-making. It is concluded that mapping the AEE constitutes an essential action for strengthening municipal public inclusion policies, favoring the qualification of educational services and guaranteeing the realization of the right to a quality education for all students, in accordance with the principles of inclusive education.

Key words: Specialized Educational Services. Inclusive Education. Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da educação básica no Brasil, especialmente no que se refere à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço tem como objetivo garantir aos estudantes público-alvo da educação especial condições de acesso, permanência e participação nas classes comuns do ensino regular, por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 25) destaca que “a inclusão escolar é um movimento que exige que a escola se reestruture para atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades”.

No município de Ceará-Mirim/RN, observa-se a carência de informações sistematizadas sobre a oferta do AEE, o que compromete tanto o planejamento pedagógico quanto a implementação de práticas inclusivas. Glat (2007, p. 41) ressalta que “a efetividade da educação inclusiva depende, sobretudo, da competência pedagógica dos professores e da qualidade dos recursos disponibilizados ao atendimento”. Essa afirmação evidencia a importância de se conhecer as condições reais das escolas, seus recursos, bem como o perfil dos profissionais que atuam no atendimento.

A ausência de dados organizados também interfere diretamente na construção de políticas públicas. Para Sassaki (2005, p. 47), “inclusão significa modificar a sociedade para que todas as pessoas possam participar de acordo com suas capacidades, desejos e necessidades”. Assim, compreender como o AEE está sendo ofertado nas escolas municipais de Ceará-Mirim constitui passo fundamental para a melhoria da prática inclusiva e para o fortalecimento das políticas locais.

Diante desse cenário, emergem questões centrais: de que maneira o AEE está sendo ofertado nas escolas da rede municipal? Quais são as condições estruturais, os recursos pedagógicos disponíveis e o perfil dos profissionais envolvidos no atendimento? Para responder a essas indagações, a presente pesquisa objetiva mapear o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do município, identificando os recursos pedagógicos existentes, a estrutura física das salas de AEE e as condições de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, além de analisar as políticas públicas implementadas no contexto local.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de subsidiar decisões administrativas e pedagógicas, contribuindo para a formação continuada dos profissionais e para a qualificação dos serviços ofertados. Como afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 32), “a inclusão é uma reforma radical na forma de pensar a escola, pois implica transformar não

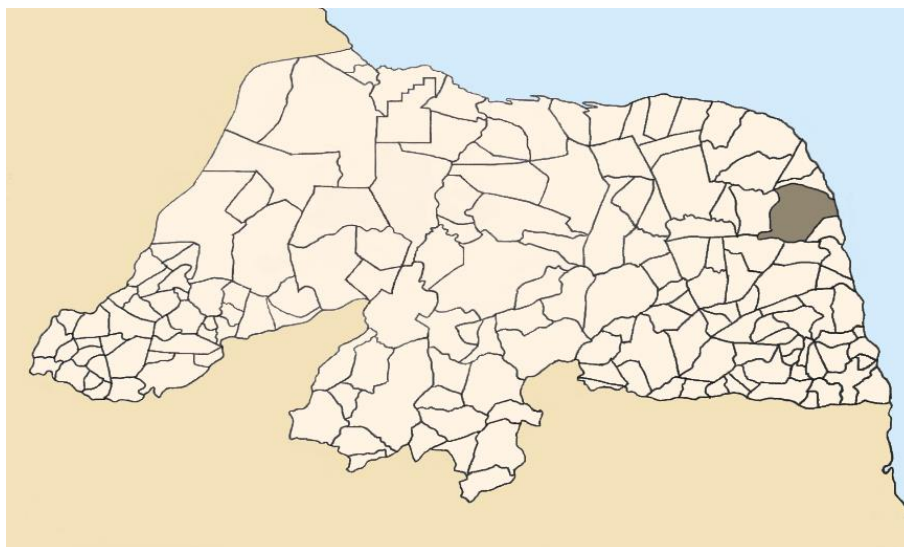
apenas as práticas, mas também as concepções que norteiam o ensino”. Assim, este mapeamento pretende colaborar para que a rede municipal de Ceará-Mirim avance na efetivação de uma educação inclusiva, assegurando a todos os estudantes o direito a uma aprendizagem equitativa e de qualidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Ceará-Mirim é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Norte, localizado na Grande Natal. Com área territorial de 725 km², encontra-se distante 34 km da capital do estado, Natal, e sua população, conforme censo do IBGE de 2022, era de 79.115 habitantes. A Rede Municipal de ensino é constituída por quase 11.000 estudantes, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais, nas modalidades Educação Regular, Educação de Jovens e Adultos-EJA, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, Educação em Tempo Integral e semi-integral, distribuídos em 50 unidades de ensino, dentre os quais: 11 Centros de Educação Infantil-CEI (1º ao 4º nível); 09 escolas com Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 18 com unidades com atendimento de Educação Infantil (1º ao 4º nível) e Anos Iniciais; 05 unidades escolares que atendem alunos dos anos finais (6º ao 9º ano); 03 unidades escolares que atendem os três segmentos: Educação Infantil (1º ao 4º nível), Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano); 03 escolas que atendem Fundamental I e II e 01 unidade escolar com matrículas nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), nos Anos Finais (6º ao 9º ano) e em Educação de Jovens e Adultos níveis I,II,III e IV.

Para mapear o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ceará-Mirim/RN, identificando os recursos pedagógicos disponíveis, os profissionais envolvidos, a estrutura física das unidades escolares e as condições de atendimento aos alunos com deficiência, escolhemos a pesquisa qualitativa, na qual a coleta de dados aconteceu por meio aplicação de formulário semi-estruturado, organizado na plataforma de formulários google e disseminado via WhatsApp, direcionado a gestores escolares, professores que atuam no AEE e demais profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo.

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Norte (Brasil) com o município de Ceará-Mirim em destaque.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RN-mapa-Cear%C3%A1-Mirim.png>

Em Ceará-Mirim, a promoção da inclusão na educação tem avançado por meio de ações estruturadas e legislações locais. Em 2025, a Lei Municipal nº 2.302, sancionada em 19 de fevereiro, reorganizou a administração pública municipal e criou a Secretaria Municipal da Igualdade Racial, Diversidade e Povos Originários (SEMIRDPO). Essa secretaria tem o propósito de diagnosticar a situação das minorias, implementar projetos educacionais e de capacitação, além de fomentar a igualdade racial no âmbito municipal, contribuindo diretamente com políticas de inclusão escolar e social.

Outro avanço significativo é o anteprojeto arquitetônico da Escola Municipal Edgar Morin, voltado à educação inclusiva, elaborado pelo arquiteto Cícero Marques Siqueira Neto. Esse projeto, desenvolvido com base no desenho universal, visa atender adequadamente os estudantes com necessidades especiais atendidos pelo Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CEMAI), demonstrando que o contexto físico da escola é fundamental para efetivar a inclusão.

Em complemento, o Ministério Público do Rio Grande do Norte (MPRN), por meio de recomendação lançada em setembro de 2024, solicitou à Secretaria Municipal de Educação que adotasse a busca ativa escolar, em parceria com o UNICEF, para enfrentar a evasão e promover a inclusão educacional. Essa recomendação propôs ainda a articulação com o Conselho Tutelar e órgãos de assistência social, saúde e proteção à infância, reforçando a escola como espaço de acolhimento e permanência.

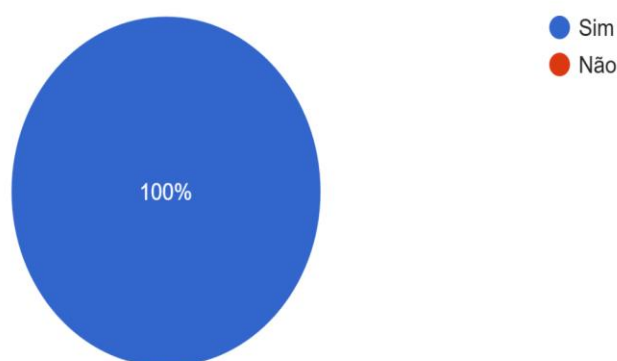
Ademais, em 2022, foi realizado o I Seminário Municipal de Inclusão, organizado pela Secretaria de Educação, Prefeitura e CEMAI, com o objetivo de refletir as práticas pós-pandemia e fortalecer a formação docente para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Este evento evidenciou a ampliação do compromisso institucional com a formação contínua e o diálogo intersetorial para promover a inclusão no cotidiano das escolas.

A primeira questão teve como objetivo verificar a adesão dos participantes à pesquisa. Observou-se que a totalidade dos respondentes (100%) aceitou participar, o que evidencia o interesse dos profissionais em contribuir com a investigação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Ceará-Mirim/RN.

Figura 2: Quantidade de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Aceita participar dessa pesquisa?

17 respostas



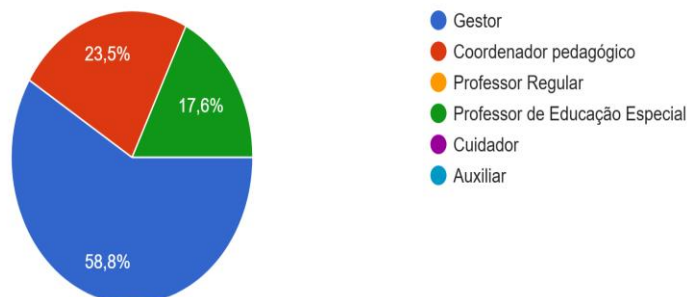
Fonte: PESQUISADORA (2025)

Observa-se que a maioria dos participantes (58,8%) ocupam a função de gestor escolar, indicando que a pesquisa teve maior representatividade de quem toma decisões administrativas na escola. Os coordenadores pedagógicos representam quase um quarto dos participantes (23,5%), mostrando uma significativa participação de profissionais ligados à organização do ensino e os professores de Educação Especial representam 17,6%.

Figura 3: Qual a função que a pessoa pesquisada desempenha na escola.

Qual a sua função na escola?

17 respostas



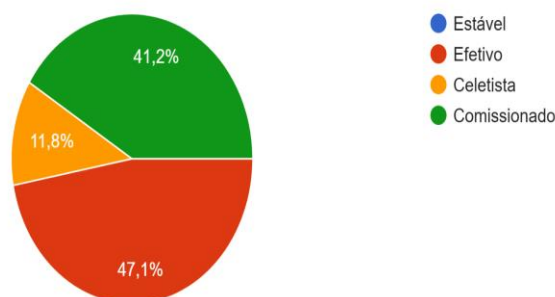
Fonte: PESQUISADORA (2025)

A maioria dos profissionais possui vínculo efetivo com o município (8 participantes), o que sugere estabilidade e permanência no quadro funcional. Os comissionados representam 7 participantes, indicando cargos de confiança ou funções temporárias de gestão, enquanto os celetistas são a menor parcela (2 participantes).

Figura 4: Qual o tipo de vínculo que a pessoa pesquisada tem com o município.

Qual o tipo do seu vínculo com o município?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

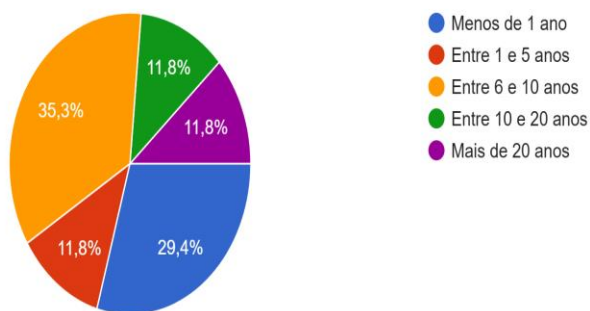
Em relação ao tempo de serviço prestado ao município, observa-se que a maior parte dos profissionais (6 participantes) atua há 6 a 10 anos na função, indicando experiência consolidada, mas ainda em um período relativamente intermediário de serviço. Em seguida, 5 participantes possuem menos de 1 ano na função, mostrando presença significativa de profissionais recém-ingressados, possivelmente em processo de adaptação. Os demais grupos — entre 1 e 5 anos, 10 a 20 anos e mais de 20 anos — apresentam frequência menor (2

participantes cada), refletindo uma distribuição equilibrada entre profissionais iniciantes e muito experientes.

Figura 5: Qual o tempo de serviço que a pessoa pesquisada tem no município.

Qual o seu tempo de serviço no município desempenhando esta função?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

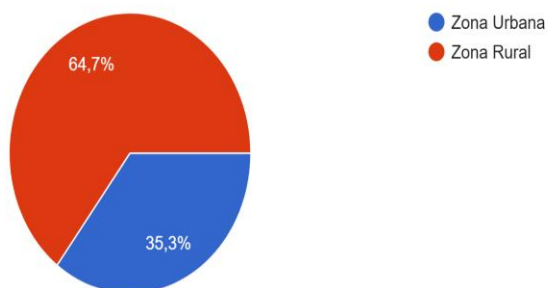
Quanto à área de localização das unidades de ensino, a maioria delas (11, equivalente a cerca de 64,7%) está localizada em áreas rurais, enquanto 6 escolas (35,3%) estão em áreas urbanas. Isso indica que a pesquisa apresenta maior representatividade de escolas rurais, o que pode refletir características específicas do contexto educacional, como menor infraestrutura ou desafios relacionados ao acesso.

De acordo com Arroyo (2000), a localização das escolas em áreas rurais evidencia desafios estruturais e sociais próprios do campo, que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, Santos (2006) reforça que o espaço escolar reflete desigualdades territoriais mais amplas, sendo condicionado pelas relações sociais que o produzem.

Figura 6: Zona de localização das escolas

Qual a localização da escola?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

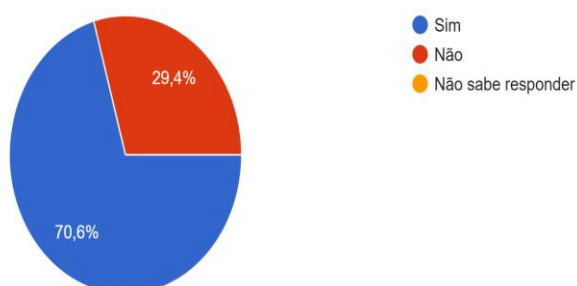
Os resultados evidenciam que a maioria das escolas participantes (70,6%) declarou possuir estrutura acessível, enquanto 29,4% afirmaram não apresentar condições adequadas nesse aspecto. Esse dado revela avanços importantes no que se refere à inclusão escolar, mas também aponta que ainda existe um número considerável de instituições que não garantem plenamente a acessibilidade.

De acordo com Mantoan (2006), a acessibilidade é condição essencial para que a escola seja efetivamente inclusiva, assegurando a presença e a participação de todos os estudantes. Nessa mesma perspectiva, Sassaki (2009) destaca que a acessibilidade deve ser entendida de maneira ampla, contemplando não apenas a dimensão física, mas também os recursos pedagógicos e as práticas educativas. Assim, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de políticas e investimentos contínuos que assegurem a eliminação das barreiras existentes, promovendo a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Figura 7: Acessibilidade na estrutura física da escola

A estrutura física da escola é acessível?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

Na relação entre o total de matriculados na unidade de ensino, estudantes atípicos e alunos atendidos pelo AEE, a análise mostra que a maioria das escolas apresenta um número relativamente baixo de estudantes atípicos em relação ao total de alunos, geralmente correspondendo a menos de 10% da população escolar. Algumas escolas maiores, como a Escola E e a Escola H, apresentam um número mais expressivo de estudantes atípicos, mas ainda assim representam uma fração reduzida do total de alunos. Em termos de atendimento pelo AEE, observa-se que, na maioria das escolas, todos os estudantes atípicos recebem acompanhamento especializado, garantindo cobertura completa. Entretanto, algumas escolas não conseguem atender todos os estudantes atípicos; por exemplo, a Escola B atende quatro dos cinco alunos atípicos, a Escola K atende doze de dezessete, a Escola L atende dez de dezoito, e a Escola N atende sete de oito. A Escola Q não dispõe de professor do AEE, deixando seus quatro estudantes atípicos sem atendimento especializado. Essa distribuição evidencia que a disponibilidade de professores de AEE é o fator determinante para a cobertura, independentemente do tamanho da escola. Dessa forma, embora algumas escolas maiores consigam atender todos os estudantes atípicos, outras de tamanho médio apresentam lacunas, o que aponta para a necessidade de reforço na alocação de profissionais especializados para garantir que todos os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado sejam contemplados.

Tabela 1: Relação entre o total de matriculados na unidade de ensino, estudantes atípicos e alunos atendidos pelo AEE

Escola	Total de estudantes matriculados	Quantidade de estudantes atípicos	Quantidade de estudantes atendidos pelo AEE
A	120	6	6
B	149	5	4
C	412	12	12
D	380	9	9
E	869	28	28
F	246	6	6
G	322	10	10
H	526	32	32
I	158	6	6

J	192	2	2
K	389	17	12
L	344	18	10
M	231	16	16
N	120	8	7
O	112	6	6
P	678	32	32
Q	136	4	0

Fonte: PESQUISADORA (2025)

Quando questionados sobre quais os incentivos que a escola recebe para promoção da Educação Especial/AEE/Educação inclusiva, a maioria percebe que os recursos humanos, materiais e financeiros são limitados e pontuais. A presença dos professores de Educação Especial, aprovados em concurso público, convocados no ano de 2025, é destacada como um fator importante, proporcionando estabilidade e segurança para os atendimentos. Alguns relatos apontam que o incentivo principal ainda é a atuação do professor, que, junto com a gestão, busca criar condições adequadas para o atendimento, envolvendo alunos e pais, mesmo diante da falta de recursos financeiros e materiais. Existem também menções a recursos financeiros destinados à aquisição de materiais pedagógicos para a sala de AEE, bem como a oportunidades de palestras e formações para capacitação dos profissionais. No entanto, algumas respostas indicam ausência de incentivos formais e falta de preocupação institucional quanto à Educação Especial e Inclusiva, evidenciando desigualdade na oferta de suporte entre as escolas.

O gráfico mostra os resultados referentes à questão sobre o recebimento de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para equipar as salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

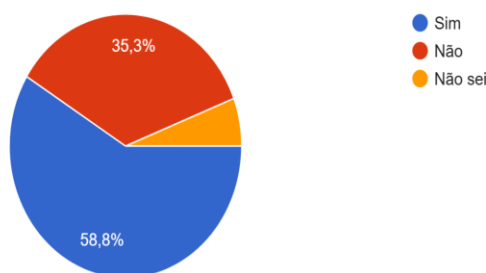
Dos 17 participantes da pesquisa, a maioria (58,8%) respondeu que a escola recebeu tais recursos, o que demonstra um cenário positivo em relação ao apoio financeiro voltado para a inclusão. Por outro lado, 35,3% afirmaram que não houve recebimento, evidenciando desigualdade no repasse ou dificuldades de acesso a esses recursos entre as instituições. Além disso, 5,9% dos respondentes (representados pela opção “Não sei”) revelam a falta de clareza ou de informação sobre a gestão financeira destinada ao AEE, o que pode indicar falhas na comunicação ou transparência administrativa dentro das escolas.

Esses resultados ressaltam a importância da efetiva distribuição de recursos por parte do FNDE, bem como da necessidade de maior acompanhamento e divulgação junto às escolas, para que todas tenham condições adequadas de oferecer um atendimento inclusivo e de qualidade.

Para Rodrigues (2016), a efetiva distribuição de recursos e a estrutura adequada das escolas são fundamentais para promover a inclusão, pois a acessibilidade garante que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar de forma plena das atividades educativas. A inclusão escolar se concretiza quando as instituições oferecem condições físicas, pedagógicas e sociais adequadas para atender às necessidades de cada estudante. Nesse sentido, Sassaki (2002), cita que a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais contribui diretamente para a construção de um ambiente educacional equitativo e inclusivo, permitindo que todos os alunos tenham pleno acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem.

Figura 8: Recursos Financeiros recebidos pelas unidades escolares para equipar as salas de recursos multifuncionais

A escola recebeu recursos financeiros do FNDE, para equipar a sala de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao AEE?
17 respostas



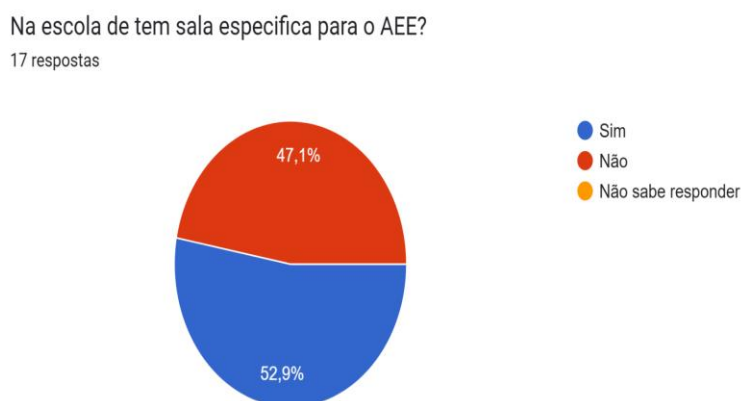
Fonte: PESQUISADORA (2025)

O próximo gráfico apresenta as respostas referentes à existência de uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Entre os 17 participantes, a maioria (52,9%) informou que a escola possui uma sala destinada ao AEE, enquanto 47,1% afirmaram que não há sala específica.

Esses resultados indicam uma distribuição quase equilibrada, mas apontam que ainda existe uma parcela significativa de escolas que não possuem infraestrutura dedicada para o atendimento especializado. A presença de salas específicas é fundamental para oferecer condições adequadas de aprendizagem e inclusão, permitindo que os alunos com necessidades

educacionais especiais tenham acompanhamento pedagógico adequado, conforme destacado por Rodrigues (2016) e Sassaki (2002), que ressaltam a importância de acessibilidade e eliminação de barreiras no ambiente escolar para promover a inclusão efetiva.

Figura 9: Informação se as unidades escolares possuem sala destinada para o AEE



Fonte: PESQUISADORA (2025)

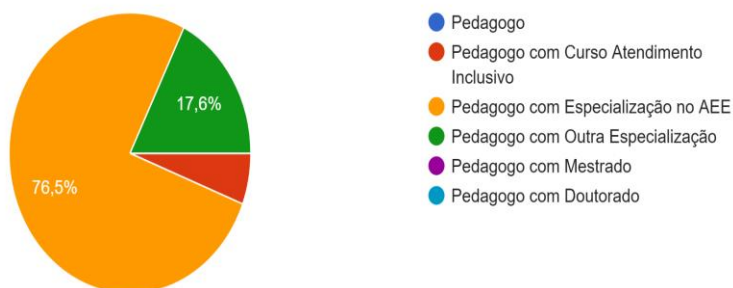
A formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um fator determinante para a qualidade do serviço oferecido aos estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com os dados levantados, observa-se que a maioria dos docentes (76,5%) possui formação em Pedagogia com curso de Atendimento Inclusivo, enquanto uma parcela menor (17,6%) possui outra especialização, e apenas 5,9% têm especialização específica em AEE. Esses números revelam uma predominância de formações generalistas, o que pode indicar a necessidade de maior investimento em qualificação específica para o atendimento das demandas dessa modalidade educacional.

Segundo Mantoan (2006), a formação de professores para a educação inclusiva exige uma mudança de paradigma, que vá além da simples aquisição de técnicas, envolvendo uma compreensão crítica e reflexiva sobre as práticas escolares e os direitos dos alunos com deficiência. Complementando essa perspectiva, Garcia (2012) destaca que a especialização em AEE é essencial para garantir um atendimento pedagógico adequado, uma vez que possibilita ao professor desenvolver estratégias específicas de ensino que respeitem as singularidades dos estudantes. Diante disso, os dados apresentados sinalizam a urgência de políticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva, com ênfase na qualificação técnica e teórica para atuação no AEE.

Figura 10: Tipo de Formação dos Professores

Qual a formação dos professores do AEE?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

De acordo com os dados apresentados no gráfico, a frequência com que os estudantes são atendidos pelos professores do AEE varia entre 1 a 3 vezes por semana. A maior parte das respostas indica que 47,1% dos estudantes são atendidos uma vez por semana, enquanto 41,2% são atendidos três vezes por semana e 11,8% são atendidos duas vezes por semana. Não houve registros de atendimentos quatro vezes por semana ou diariamente.

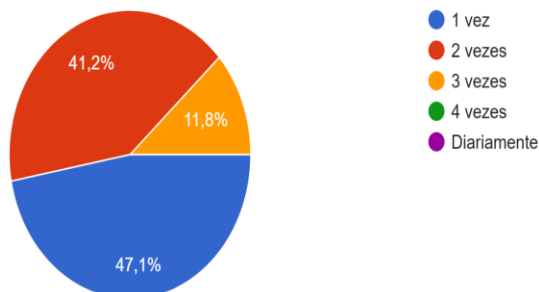
Essa variação na frequência dos atendimentos pode estar relacionada às necessidades específicas de cada estudante, à disponibilidade de profissionais e à organização do tempo escolar. Segundo Mantoan (2006), a efetividade do atendimento educacional especializado depende da articulação entre o AEE e o ensino comum, garantindo que o aluno com deficiência tenha seus direitos respeitados sem segregação. Dessa forma, a frequência do atendimento deve ser planejada de maneira que complemente, e não substitua, o ensino na sala regular.

Além disso, Oliveira (2010) destaca que o planejamento e a regularidade dos atendimentos no AEE são fundamentais para promover avanços significativos na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Um atendimento esporádico ou insuficiente pode comprometer a eficácia das estratégias pedagógicas individualizadas, dificultando o desenvolvimento da autonomia e das habilidades necessárias para a participação plena dos estudantes.

Figura 11: Frequência de atendimento dos estudantes pelo professor de AEE

Quantas vezes por semana os estudantes são atendidos pelos professores do AEE?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

O gráfico indica que a maior parte dos estudantes, correspondendo a 64,7%, é atendida no mesmo turno da sala regular, enquanto 35,3% dos atendimentos ocorrem no contraturno. Essa distribuição revela uma predominância do atendimento integrado ao horário escolar regular, o que pode facilitar a articulação entre o AEE e as atividades da sala comum, promovendo a inclusão e o acompanhamento mais próximo dos estudantes durante o dia letivo.

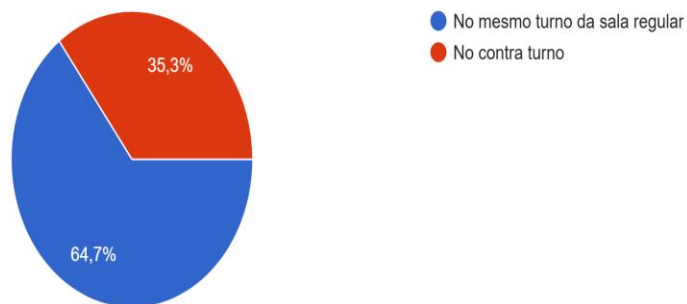
No entanto, o atendimento no contraturno, embora menor em frequência, também possui importância, pois pode proporcionar um ambiente mais focado e tranquilo para intervenções pedagógicas individualizadas, sem as interrupções e demandas do turno regular. Conforme destaca Sassaki (2003), para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que haja uma reorganização dos tempos e espaços escolares, garantindo que o atendimento especializado respeite o ritmo do estudante e complemente o ensino comum, seja no mesmo turno ou no contraturno.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado de forma complementar ao ensino regular, preferencialmente no contraturno, para assegurar que os estudantes tenham pleno acesso às atividades na sala comum sem prejuízo ao aprendizado. Dessa forma, a oferta do AEE em horários distintos do turno regular pode contribuir para a efetivação dos direitos educacionais dos alunos, promovendo autonomia e desenvolvimento integral.

Figura 12: Turno de atendimento dos estudantes na sala do AEE

Qual o momento de atendimento dos estudantes na sala do AEE?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

O gráfico apresentado responde à pergunta sobre como são organizados os atendimentos, indicando que, entre as 17 respostas obtidas, 76,5% dos atendimentos são realizados de forma individual, enquanto 23,5% são organizados em formato híbrido, combinando atendimentos individuais e em grupos. Não foram registrados atendimentos exclusivamente em grupos. Essa predominância do atendimento individual reflete a busca por um acompanhamento mais personalizado, que possa atender às necessidades específicas de cada estudante, garantindo um suporte mais direcionado e eficaz. Por outro lado, a modalidade híbrida permite também momentos de interação e socialização em grupo, que são importantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os dados indicam que a grande maioria dos atendimentos no AEE é organizada de forma individual, priorizando o acompanhamento personalizado dos estudantes. Essa prática possibilita um atendimento mais focado nas necessidades específicas de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências de forma mais direcionada. Conforme enfatiza Oliveira (2010), o atendimento individualizado permite um planejamento pedagógico que respeita o ritmo e as dificuldades singulares de cada estudante, promovendo avanços significativos na aprendizagem.

Por outro lado, a organização híbrida, que combina atendimentos individuais e em grupos, representa uma parcela menor, porém importante, dos atendimentos. Segundo Mantoan (2006), a flexibilidade na organização dos atendimentos pode favorecer a socialização e a troca entre os estudantes, elementos essenciais para a inclusão plena. Atendimentos em grupo,

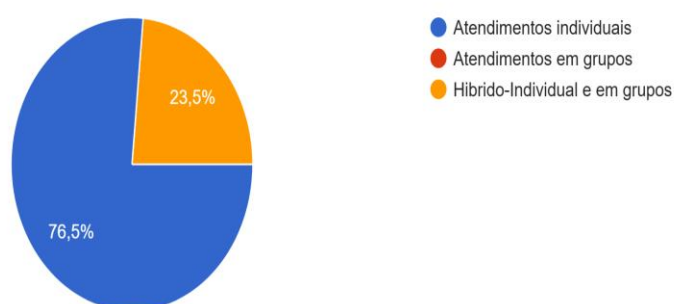
quando bem planejados, podem estimular a colaboração, o desenvolvimento de habilidades sociais e o sentimento de pertencimento, complementando as intervenções individuais.

Dessa forma, a predominância do atendimento individual no AEE deve ser compreendida como uma estratégia para garantir intervenções mais precisas, mas a inclusão de momentos em grupo, ainda que híbridos, contribui para a formação integral dos estudantes.

Figura 13: Organização dos estudantes para atendimento nas salas de AEE

Como são organizados os atendimentos?

17 respostas



Fonte: PESQUISADORA (2025)

Os resultados demonstram que a grande maioria dos atendimentos (76,5%) é realizada de forma individualizada, evidenciando a preocupação das escolas em atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando suas singularidades e ritmos de aprendizagem. Essa prática está diretamente relacionada ao princípio da inclusão escolar, que valoriza a adaptação pedagógica para garantir a participação efetiva de todos.

Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas implica na construção de estratégias que respeitem as diferenças individuais e favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Assim, o atendimento individual surge como instrumento fundamental para assegurar esse direito.

Por outro lado, um percentual significativo (23,5%) indicou o modelo híbrido (individual e em grupo), o que reflete uma tentativa de equilibrar a atenção personalizada com momentos de interação coletiva. De acordo com Glat e Pletsch (2011), a aprendizagem compartilhada possibilita a construção de saberes de forma colaborativa, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais, fundamentais no processo de inclusão.

Dessa forma, os dados revelam que, embora prevaleça o atendimento individual, as práticas híbridas também são valorizadas como forma de promover não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a convivência e a integração social dos estudantes no espaço escola

Figura 14: Atualização do Projeto Político Pedagógico



Fonte: PESQUISADORA (2025)

O gráfico mostra as respostas à questão: “O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado em que ano?”. Entre os 17 participantes, observa-se que a maioria significativa, 82,4% (14 respostas), afirmou que a atualização ocorreu em 2024. Apenas 5,9% (1 resposta) mencionaram o ano de 2025, outros 5,9% marcaram a opção “foi atualizado”, e 5,9% responderam apenas “sim”, sem indicar o ano.

Essa predominância revela que, recentemente, as escolas estão se mobilizando para atualizar seus Projetos Políticos Pedagógicos, o que demonstra alinhamento com as exigências da LDB nº 9.394/1996, que orienta a construção do PPP como instrumento democrático de gestão escolar. O fato de a maioria das atualizações ter ocorrido em 2024 mostra um esforço de adequação às novas demandas da educação inclusiva, sobretudo pela necessidade de contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Segundo Veiga (1998), o PPP é uma construção coletiva e precisa ser constantemente revisado, pois deve responder às mudanças sociais e educacionais. Do mesmo modo, Libâneo (2012) ressalta que o PPP não deve ser um documento burocrático, mas um instrumento que articula práticas pedagógicas, gestão escolar e inclusão.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O levantamento realizado apontou que 15 participantes (88,2%) afirmaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto apenas 2 (11,8%) responderam

negativamente. Esses resultados evidenciam que a maioria das instituições reconhece a relevância da inclusão do AEE em seus documentos norteadores, o que demonstra um alinhamento às políticas educacionais e ao compromisso com a construção de uma escola inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do mapeamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Ceará-Mirim/RN, foi possível identificar aspectos relevantes que impactam a efetivação das práticas inclusivas no município. Os dados revelam que a maior parte dos atendimentos ocorre de forma individual, predominando no mesmo turno das aulas regulares, com uma frequência variável, majoritariamente uma vez por semana. Essa organização evidencia esforços para adequar o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, porém também aponta desafios na estruturação do AEE, como a oferta restrita de atendimentos em grupo e a pouca utilização do contraturno para a realização dos serviços especializados.

A análise demonstra que a ausência de informações sistematizadas, identificada inicialmente como problemática, compromete parcialmente o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas mais amplas e diversificadas. Além disso, a organização dos atendimentos, embora favoreça a personalização do suporte pedagógico, pode ser ampliada para incluir modalidades híbridas que promovam maior socialização e desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, a pesquisa reforça a importância do mapeamento contínuo do AEE como ferramenta fundamental para subsidiar a gestão educacional e o aprimoramento das políticas públicas locais.

A qualificação dos recursos pedagógicos, o fortalecimento da estrutura física das salas de recursos multifuncionais e a capacitação dos profissionais são ações essenciais para garantir o direito à educação inclusiva de qualidade.

Por fim, conclui-se que o monitoramento sistemático e a análise crítica das práticas de atendimento possibilitam identificar lacunas e potencialidades, orientando intervenções estratégicas que contribuam para a construção de uma educação mais democrática e equitativa em Ceará-Mirim/RN.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2–11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10717-resolucao-cne-ceb-4-2009-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

CEARÁ-MIRIM (RN). **Portaria nº 24/2021 – SMEC, de 10 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre as normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial no sistema municipal de educação de Ceará-Mirim/RN e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação Básica e Cultura, Ceará-Mirim, 2021.

CEARÁ-MIRIM (RN). **Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação Básica. Portaria nº 54, de 14 de julho de 2025**. Dispõe sobre as normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial no sistema municipal de educação de Ceará-Mirim/RN e dá outras providências. Ceará-Mirim, 2025.

CEARÁ-MIRIM, Secretaria Municipal de Educação. Dados da Rede Municipal de Ensino. Ceará-Mirim/RN, 2025.

CEARÁ-MIRIM. **Lei Municipal nº 2.302, de 19 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Poder Executivo Municipal e cria a Secretaria Municipal da

Igualdade Racial, Diversidade e Povos Originários. Diário Oficial dos Municípios do Estado do Rio Grande do Norte, Ceará-Mirim, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.com.br/femurn/materia/F419C26B/bfbad0824f9961502d4e5d848d58e889bfbad0824f9961502d4e5d848d58e889>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GARCIA, Regina Célia. **Educação Especial: questões e propostas para a formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2012.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: em busca de uma escola para todos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Censo Demográfico 2022: Ceará-Mirim – RN**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE (MPRN). **Ceará-Mirim: MPRN quer que município adote medidas para garantir a busca escolar**. Natal, 19 set. 2024. Disponível em: <https://www.mprn.mp.br/noticias/ceara-mirim-mprn-quer-que-municipio-adote-medidas-para-garantir-a-busca-escolar> . Acesso em: 11 ago. 2025.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação inclusiva: caminhos para a escola do século XXI**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

RODRIGUES, T. T. M. D. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SIQUEIRA NETO, Cícero Marques. **Escola Municipal Edgar Morin: anteprojeto arquitetônico de uma escola pública de ensino fundamental inclusiva em Ceará-Mirim/RN**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28172>. Acesso em: 11 ago. 2025.

TRIBUNA DO NORTE. **Ceará-Mirim realiza I Seminário Municipal de Inclusão**. Natal, 24 maio 2022. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/natal/ceara-mirim-realiza-i-seminario-municipal-de-inclusao>. Acesso em: 11 ago. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.