

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

LÍGIA MARIA LEITE DE SOUZA

**INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO
RURAL: ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE TAPEROÁ-PB**

MOSSORÓ

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO
RURAL: ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE TAPEROÁ-PB

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela discente Lígia Maria Leite de Souza como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

Orientador: Wildoberto Batista Gurgel.

MOSSORÓ
2024

**INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO
RURAL: ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE TAPEROÁ-PB**

**INCLUSION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE RURAL
CONTEXT: CASE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF THE SPECIALIZED
EDUCATIONAL SERVICE POLICY IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE
ROOMS OF TAPEROÁ-PB**

Lígia Maria Leite de Souza^{*}

Ayala Gurgel^{**}

RESUMO

A Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil é construída a partir de metas e acordos globais que têm por base princípios humanitários expressos em documentos nacionais e internacionais, o que dá tanto visibilidade às pessoas com deficiência quanto busca assegurar o direito delas à educação. Parte desta política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, inserido na sala de aula comum. Objetivando conhecer quais as dificuldades mais comuns encontradas pelos professores especialistas do AEE para desenvolverem suas atribuições de acordo com a Resolução nº 4/ 09, realizou-se um estudo de caso com professoras do AEE das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Taperoá, interior da Paraíba. A pesquisa veio mostrar que as professoras têm como desafios mais comuns em seu trabalho: o modo como algumas famílias vêem as limitações dos filhos; o processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar;

* Assistente Social formada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Aluna do curso de Atendimento Educacional Especializado, UFERSA/UAB.

** Filósofo, escritor e artista plástico. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

altas demandas para as Salas de Recursos Multifuncionais; conseguir alcançar os objetivos, pois nem sempre conseguem fazer uso das metodologias escolhidas; e por último, as barreiras no contexto educacional que impedem ou limitam a participação dos alunos nas atividades. Este estudo oferece, portanto, uma porta de entrada para se pensar a inclusão e os processos de AEE em cidades interioranas, onde tradicionalmente os recursos são mais escassos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, AEE, Política de Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The National Education Policy from the Perspective of Inclusive Education in Brazil is built on global goals and agreements based on humanitarian principles expressed in national and international documents, which give visibility to people with disabilities and seek to ensure their right to education. Part of this policy is Specialized Educational Assistance (SEA), which aims to complement or supplement the education of students with disabilities, inserted in the regular classroom. Aiming to understand the most common difficulties encountered by SEA specialist teachers in carrying out their duties in accordance with Resolution No. 4/09, a case study was conducted with SEA teachers from Multifunctional Resource Rooms on Taperoá, inland city of Paraíba. The research showed that the most common challenges teachers face in their work are: the way some families view their children's limitations; the process of adapting students to the school environment; high demands on Multifunctional Resource Rooms; achieving objectives, since they are not always able to use the chosen methodologies; and finally, the barriers in the educational context that prevent or limit students' participation in activities. This study therefore offers a gateway to thinking about inclusion and SAE processes in inland cities, where resources are traditionally scarcer.

Key words: Inclusive Education, AEE, Inclusive Education Policy

Data de submissão:

Data de aprovação:

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo construída por meio de lutas sociais envolvendo múltiplos agentes que têm como base o princípio democrático de que a educação é para todos. Tais lutas, enquanto procuram denunciar e reparar erros históricos de práticas educacionais excludentes, encontram suporte legal tanto em documentos nacionais quanto internacionais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, e, mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 4/09.

Como resultado dessas lutas e da criação dessa política, as necessidades sociais das pessoas com deficiências ganham visibilidade e entram na agenda política, o que é um passo importante para que elas comecem a sair da zona de exclusão e tenham os mesmos direitos das pessoas sem deficiência. Dentre esses direitos, destaca-se o de serem incluídas no sistema regular de ensino, não só por meio do ritual da matrícula, como o efetivo direito a todo o processo educacional de aprendizagem e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem discriminação.

Faz parte dessa política o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele é compreendido como uma ação educacional inclusiva no âmbito escolar a ser conduzida por professores especialistas que objetivam complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência e sua oferta acontece prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da própria escola ou centros de atendimento especializado de outra instituição escolar. De modo algum, entende-se, ou, deve-se entender, no espírito dos marcos regulatórios desta política, que o AEE funcione ou venha a funcionar como um substituto do ensino regular (que a norma chama de “classes comuns”).

Neste sentido, pelo menos no papel, as diretrizes estão bem definidas e tudo parece muito bem definido, mas, o que acontece quando uma diretriz política precisa sair do papel e ganhar vida? É o que se conhece em políticas públicas como processo de implementação da política. Sua importância consiste em adaptar o ideal pensado pelo formulador da política à realidade concreta, a performar a política de fato. Disto, surge o nosso questionamento para este trabalho: quais as dificuldades

encontradas por professores do AEE para desenvolverem suas atribuições de acordo com a Resolução nº 4/09 em uma situação concreta?

Nosso questionamento nos levou à uma cidade rural, Taperoá, no interior da Paraíba, onde o cenário mais limitado pode nos ajudar a evidenciar os arranjos e as dificuldades encontradas pelos professores do AEE das SRMs e compor algumas evidências do que podem ser desafios comuns a este padrão de realidade, do mesmo modo nos permite aplicar o método do estudo de caso, que a nosso ver consegue revelar a dimensão prática da política (sua implementação), da atuação profissional (sua criatividade na resolução de problemas), institucional (envolvimento da escola e serviços que fazem interface com a política) e social (participação ativa dos agentes sociais). Com base nisso, estamos em condições de apontar os desafios que uma cidade rural enfrenta para a implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva.

2 MARCO REGULATÓRIO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

Antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não só no Brasil como nas demais sociedades, a realidade dominante era a de exclusão (Cf. Dias, 2015): as pessoas com deficiência em todas as culturas sofreram exclusão, segregação, institucionalização, integração social até chegar à inclusão que temos hoje. Foram por muito tempo vistas como inválidas, rejeitadas, inaptas a relações sociais, ou, quando muito, tratadas de maneira assistencialista, inseridas em escolas especiais, centros de reabilitações etc. Em suma: a educação das pessoas com deficiência era excludente, segregada ligada a instituições religiosas e filantrópicas. Porém, no decorrer dos séculos, acentuando-se nos últimos anos, a educação inclusiva que vivenciamos hoje, incluindo no Brasil, foi pouco a pouco sendo moldada com base em acordos internacionais (Cf. Bedaque, 2015).

A exemplo disso, em 1948, foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual se destaca a importância da educação para a liberdade humana. Nesse espírito, quarenta anos depois, em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que traz em seus artigos 205 e 208 a educação como direito de todos e dever do

estado, bem como o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência.

Três eventos posteriores reforçam este espírito e endossam as lutas sociais por inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional. O primeiro foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, em 1990. Desta, resultou o Programa Educação para Todos, que repercute no Brasil influenciando a luta por uma política educacional na qual as pessoas com deficiência pudessem ser inseridas no mesmo sistema educacional regular. O segundo, em 1994, é a Conferência de Salamanca, na Espanha, durante a qual foi elaborada importante declaração na qual se afirma que todos tem direito à educação e as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular. A respeito desta última, Bedaque (2015, 16) afirma: “A Declaração de Salamanca [...] reitera o direito a espaços inclusivos onde todos possam aprender a viver com as diferenças”. Por fim, em 1999, na Guatemala, houve a Convenção Interamericana objetivando a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência, da qual o Brasil se tornou signatário. No escopo de Salamanca, ela reforçou a necessidade da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino e com qualidade.

Estes eventos contribuíram para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, que assegura em seus artigos 4º, 58 e 59 o atendimento educacional especializado gratuito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para as pessoas com deficiência. Igualmente, traz a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser ofertada nas escolas da rede regular de ensino de preferência, além disto, define que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos, organização e apoio especializado voltados a atender às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a LDB busca garantir que as pessoas com deficiência tenham o direito de matrícula, frequência e aprendizagem nas escolas do sistema de ensino regular, cabendo ao sistema de ensino oferecer o necessário para o desenvolvimento e aprendizagem desses discentes.

Para atender a esta demanda, em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva cujo objetivo é modificar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos para que garantam o direito de todos à escolarização, além de adequar a organização do atendimento educacional especializado e promover a acessibilidade. Pouco tempo depois, em 2008, foi lançada, pelo mesmo MEC, a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo assegurar a inclusão nos sistemas de ensino de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Além disto, objetiva a oferta do AEE, formação de professores e profissionais voltados à inclusão. Ela destaca também a importância da participação da família e da comunidade no processo de inclusão, bem como a necessidade da acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicação, informações e articulação intersetorial (Cf. MEC, 2008).

Após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2009 foi instituída através da Resolução CNE/CEB nº 4/09, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Ela enfatiza que os sistemas de ensino terão que fazer a matrícula dos alunos com deficiência nas classes comum do ensino regular e no AEE. Além dessas diretrizes operacionais, a Resolução define as atribuições que os professores do AEE precisam desenvolver no decorrer de seu trabalho e destaca a importância da SRM como um espaço prolongado da classe regular, donde vem a necessidade de funcionar em turno inverso da escolarização (artigo 5º), e espaço integrador com os demais professores, familiares e interfaces com demais serviços setoriais necessários ao bom atendimento (artigo 9º). Nesse sentido, tanto as ações desenvolvidas quanto o lugar onde elas tomam corpo estão bem definidas e são importantes para o sucesso dessa inclusão, afinal, não basta ter boa vontade, é preciso ter recursos, e recursos especializados (artigo 9º, 10º, 12 e 13).

Quanto aos docentes que atuarão no AEE, estes precisam ter formação que o capacite para o ensino bem como formação específica para a educação especial, além de desenvolver trabalho articulado com o professor da sala de aula comum, orientar famílias objetivando um maior desenvolvimento do aluno.

Em 2015 foi sancionada a lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, que busca assegurar o exercício dos direitos e da liberdade fundamental para as pessoas com deficiência tendo em vista a inclusão social e cidadania, assegura o direito à igualdade de oportunidades sem nenhuma discriminação. Desta forma, o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem feito é procurar mecanismos que garantam aos alunos com deficiência no Brasil os mesmos direitos à educação que

os alunos sem deficiência, direito de serem inseridos e incluídos na sala de aula comum, direito de participarem de todas as ações educativas sem discriminação.

Este é um desafio que, superado o plano das definições, precisa se tornar realidade concreta: ser implementado. Este processo ocorre em tantas camadas quantas são as da realidade na qual estamos inseridos, de onde surge nossa indagação: como a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorre nas pequenas cidades interioranas, cidades rurais, como é o caso de Taperoá, na Paraíba.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO: O CASO TAPEROÁ

A realidade de uma política pública é testada em sua implementação, pois é nela que os atores sociais farão os ajustes necessários para o seu funcionamento. Eles não apenas interpretam o texto que a cria ao seu modo como farão os arranjos convenientes de acordo com os recursos e interesses locais. Assim, estudar o caso de como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é implementada em uma cidade rural no interior da Paraíba é lançar luz sobre como os agentes locais atuam sobre a própria política.

3.1 Cenário Geopolítico de Taperoá e seu sistema educacional

O município de Taperoá faz parte do semiárido brasileiro e está localizado no estado da Paraíba, mais precisamente a 7°12'23" S e 36°49'25" O, na região geográfica imediata de Campina Grande, microrregião do Cariri Ocidental e mesorregião da Borborema a uma distância de 216 km da capital João Pessoa. Com população estimada de 14.068 habitantes (BRASIL, 2022) e área territorial de 628.365 km², Taperoá faz limites ao norte com Salgadinho, Passagem e Assunção; ao leste com Santo André, Juazeirinho e Gurjão; ao oeste com Desterro, Passagem e Teixeira; e ao sul com Livramento e São José dos Cordeiros.

Mapa 1: Localização de Taperoá na Paraíba



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapero%C3%A1_\(Para%C3%ADba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapero%C3%A1_(Para%C3%ADba))

Taperoá tem de acordo com o IBGE (BRASIL, 2021) um PIB per capita de 8.977,25 R\$, e um PIB de 139.192,25. Sendo a principal fonte de renda oriunda da administração pública. Ao todo, o município possui 20 escolas, das quais 02 são estaduais, 03 particulares e 15 são municipais. Destas, 09 são na zona rural e 05 na zona urbana. As 15 escolas oferecem educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, EJA e AEE, nos turnos da manhã e tarde. A rede municipal de ensino conta neste ano de 2024, com 2.166 alunos matriculados, destes, 109 estão inseridos no AEE, formando seis turmas. São alunos que estão matriculados desde a creche até o ensino fundamental anos finais. O IDEB, em 2021 nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública foi 5,0 e nos anos finais no mesmo foi de 4,1 (Cf. BRASIL, 2021).

Das 15 escolas municipais, duas da zona rural (Inácio Fonseca e Virgílio Vilar) se destacam com o seu trabalho voltado para leitura tendo recebido prêmio de referencia de aprendizagem a nível estadual por ter tido êxito acima da media na prova do Sistema Estadual de Avaliação (Siava), os alunos foram na sua maioria fluente na prova de avaliação de fluência, cada escola recebeu 80 mil para serem investidos na parte pedagógica e estrutural da escola.

3.2 Processo de implementação do AEE em Taperoá-PB

O AEE começou a ser implantado no município em 2011, tendo como base a LDB/96. De início, o município tinha três SRMs, todas na zona urbana, para atender os alunos com deficiência da zona urbana e rural. Em 2024, 13 anos depois, são cinco SRMs (ainda na zona urbana) e quatro professoras especialistas. Os alunos

da zona rural são obrigados a se deslocarem para o atendimento nas SRMs que ficam na sede do município.

Para funcionamento do AEE, as despesas com pagamentos de professores, aquisição de mobiliário, recursos didáticos e pedagógicos são financiadas com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O MEC envia também diretamente para as escolas financiamentos para as SRMs via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), porém não é todo ano.

3.3 Prática e visão dos agentes envolvidos diretamente no AEE

O AEE no município de Taperoá-PB, vem sendo ofertado há 13 anos. Atualmente com 04 professores especialistas, 05 SRMs e 06 turmas. Para efeito de nosso estudo, foram realizadas entrevistas com três (03) professoras especialistas objetivando conhecer as dificuldades (e por que não, as facilidades?) mais comuns encontradas por estas profissionais no desenvolvimento de suas atribuições de acordo com a Resolução nº 4 de outubro de 2009. Uma delas disse ter formação superior em Letras, outra em Pedagogia e a terceira disse ter o Magistério, porém cursa o sétimo período de Pedagogia. Nenhuma das 03 tem especialização e no que diz respeito ao tempo de atuação no AEE, elas têm entre 01 a 04 anos.

Dentre suas falas relatando a realidade cotidiana do ofício pedagógico e a política de inclusão, encontram-se elogios ao espaço físico das SRMs, considerado por elas como adequado, com materiais e recursos pedagógicos ofertados pela Secretaria de Educação, além de outros confeccionados por elas, no decorrer do ano de acordo com as necessidades de cada aluno.

Esses elogios são permeados por críticas e queixas abertas, como por relato de outras situações sobre as quais talvez as próprias profissionais não tenham sequer consciência. No primeiro grupo, destaco a fala que relata a existência das tecnologias assistiva às SRMs, quando elas apresentam duas realidades distintas: em uma sala não há computador, nas demais este recurso está presente. Fazer uso do computador em seus atendimentos (jogos educativos no computador) é um fator que faz diferença e aparece nas entrevistas. O segundo grupo diz respeito ao material de suporte pedagógico disponível. É óbvio que o simples fato de ter que fazer o material é indicativo de que o ofertado não tem sido suficiente. Acontece, porém,

que a realidade do profissional na área da educação, em especial na educação básica, confeccionar o material pedagógico de trabalho, inclusive durante o seu tempo dedicado ao descanso, é tão banalizado que as profissionais não vêem nisso uma forma de carência institucional ou falta de investimento adequado, nem mesmo uma forma de mais-valia da sua mão de obra. O que dizer da consciência de que o Estado é obrigado a suprir os meios e criar mecanismos que protejam a produção intelectual dos agentes pedagógicos? Deste modo, a inexistência de espaço anterior e a pouca consciência de classe podem estar por trás da prática corriqueira de suprir com recursos próprios as demandas pedagógicas e julgar positivamente o recurso da SRM como suficiente.

Sobre a dinâmica de atendimento, elas foram unânimes e relataram que a triagem do atendimento se dá mediante a anamnese com os responsáveis, mecanismo pelo qual se torna possível organizar os atendimentos em grupos ou individual, com duração de quarenta (40) minutos cada, dois dias por semana. Para a formação dos grupos leva-se em consideração o nível e grau de necessidade dos alunos. Essa dinâmica produz o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), elaborado de acordo com as habilidades e limitações de cada aluno sendo escolhidos quais os recursos, equipamentos e apoio mais adequado para o desenvolvimento dos alunos. Porém, no que diz respeito ao monitoramento e acompanhamento do acesso e aplicabilidade de recursos pedagógicos dos alunos na sala de aula comum e demais ambientes escolares nenhuma das professoras fazem isto. De igual modo, não estabelecem articulação com os professores da sala de aula comum para orientá-los a respeito dos recursos pedagógicos, disponibilização dos serviços das SRMs, ou mesmo de estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. Além do mais, nenhuma professora informou se o PAEE é sempre avaliado e são feitas mudanças quando necessário.

Apesar desta informação, que parece apontar para um isolamento do AEE, as professoras relatam que existem parcerias para o desenvolvimento do trabalho, tanto do âmbito da própria escola quanto no da intersetorialidade. No âmbito da escola tem-se a parceria com as Assistentes Sociais, Psicóloga, Supervisão e Gestão, já na intersetorialidade tem-se a parceria com a Secretaria de Saúde através do Atendimento Multidisciplinar Infantil (AMI). Este disponibiliza de

Psicopedagoga, Fonoaudióloga, Psicólogos, Fisioterapeuta e Educador Físico. A maioria dos alunos do AEE estão inseridos na AMI.

Em relação às famílias, as profissionais veem como peça fundamental para construção e desenvolvimento do seu trabalho, sempre mantendo contato, tanto de forma presencial como por meio de aplicativo de mensagem (o mais usado tem sido o WhatsApp), através dos quais são apresentados os recursos utilizados nos atendimentos. No término de cada atendimento é informado aos responsáveis o que foi trabalhado com o aluno, como foi trabalhado e o resultado. Além destes contatos e relatórios, algumas ações são compartilhadas por meio de registros fotográficos no Instagram do AEE, no qual todos os responsáveis podem acompanhar cada trabalho desenvolvido.

Nada foi relatado sobre os riscos de exposição e uso indevido de imagens das crianças e profissionais envolvidos. Há uma norma moral não dita que parece supor algumas preocupações modernas do direito à imagem e regulamentação das redes sociais como descabidas ou distante da realidade que elas vivenciam. No mais, não há registros de problemas com a divulgação nas mídias, até então, e esta ação é incorporada como uma prática positiva.

A relação e foco com os familiares se destaca como importante porque elas relatam que têm como maiores desafios em seu trabalho a maneira como algumas famílias veem as limitações dos filhos. Some-se a isso, o processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar, as altas demandas para a SRM, conseguir alcançar os objetivos propostos na política (nem sempre elas conseguem fazer uso das metodologias escolhidas) e as barreiras no contexto educacional que impedem ou limitam a participação dos alunos nas atividades.

Isso tudo nos leva à pergunta: o que pode mudar?

As professoras relataram que fariam uma diferença significativa para os seus trabalhos se houvesse maior trabalho de conscientização sobre a importância da inclusão, mais recursos para a implementação da própria política, capacitação dos agentes envolvidos e estratégias para eliminar as barreiras encontradas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Taperoá interior da Paraíba na oferta do Atendimento Educacional Especializado deixa a desejar no que diz respeito à formação superior dos professores e a necessidade de serem especialistas, conforme preconiza a Resolução nº 4/09. Sendo este, talvez, um dos fatores mais importantes que expliquem as dificuldades que as professoras têm para alcançar seus objetivos com os alunos do AEE, bem como negligenciarem (numa visão mais forte) ou não conseguirem estabelecer (numa visão mais branda) a articulação necessária com as professoras das salas de aula comum para orientação e criação de estratégias que possibilitem a participação dos alunos no contexto escolar amplo e integrado.

Além disto, no tocante à estruturação da política, há carência de um número maior de SRMs, com seus respectivos profissionais, conforme foi relatado pelas professoras: as altas demandas as deixam com carga excessiva de trabalho. Some-se a isso, a insuficiência ou alocação de investimentos que visem o aumento dos recursos pedagógicos, capacitação dos profissionais diretamente envolvidos com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e saneamento das barreiras encontradas que prejudicam o processo de inclusão.

Todavia e apesar dos desafios estruturais e diários que essas professoras encontram no desenvolvimento da prática de assistência pedagógica na AEE, elas têm procurado desenvolver o seu trabalho com compromisso, responsabilidade e tecnicidade buscando parceria com as famílias envolvidas, equipes técnicas das escolas e profissionais da saúde da AMI, o que tem sido indispensável para os índices de sucesso do objetivo do trabalho desenvolvido bem como para a luta pela inclusão escolar.

Desta forma e neste cenário, percebe-se que, à medida que se interioriza, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se ver desafiada a se adaptar às novas realidades, a conviver com as dificuldades de profissionais especializados, investimentos minguados e dependência dos arranjos criativos pessoais dos envolvidos. Certamente, isso não é impedimento para a sua implementação, mas com certeza é um fator que precisa ser considerado para o seu sucesso.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Núcleo de Educação a Distância. Curso em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado. EdUFERSA: Mossoró-RN, 2015. Disponível em: <http://nead.ufersa.edu.br/> . Acesso em: 20/06/ 2024.

BRASIL. **Lei nº 13. 146, de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretária-Geral, 2015. Disponível em: [https:// www.planalto.gov.br](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20/06/24.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. IDEB. IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/taperoa/panorama>. Acesso em: 10/06/24.

BRASIL. População do ultimo censo. IBGE, 2022. Disponível em: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/taperoa/panorama>. Acesso em 10/06/24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 28/06/24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12/05/24.

DIAS, Eliane Maria. **Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado**. Núcleo de Educação a Distância. Curso em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado. EdUFERSA: Mossoró-RN, 2015. Disponível em: <http://nead.ufersa.edu.br/> . Acesso em: 20/06/ 2024.

Economia de Taperoá-PB. Caravela Dados e Estatísticas, 2021. Disponível em: <https://www.caravela.info>regional>taperoá-PB>. Acesso em: 14/07/24.

MEC. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. MEC. Disponível em: [https:// portal.mec.gov.br](https://portal.mec.gov.br). Acesso em: 15/05/2024.

Taperoá (Paraíba). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 11/06/2024.