



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

MERIANNE DA SILVA LIMA

**O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM**

MANAUS-AM  
2021

MERIANNE DA SILVA LIMA

**O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Linha 4- Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Pesquisa desenvolvida pelo convênio nº 01/2018 entre SEDUC/UFAM, com apoio da FAPEAM e CAPES.

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

MANAUS-AM  
2021

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732f Lima, Merianne da Silva  
O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM / Merianne da Silva  
Lima . 2021  
122 f.: 31 cm.

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Salas de Recursos Multifuncionais. I. Santos, João Otacílio Libardoni dos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MERIANNE DA SILVA LIMA

**O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (Presidente/Orientador) – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos (Membro Interno) – UFAM

Prof.<sup>o</sup> Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Membro Externo) - UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Ribeiro Fernandes (Suplente Interno) - UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Tinoco Pacheco (Suplente Externo) - IFAM

Dedico as pessoas mais importantes da minha vida: Laura Lis (filha),  
Socorro (mãe),  
Márcio (esposo).  
A vocês todo o meu amor!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao longo dessa caminhada foi a minha fortaleza espiritual, que diante do caos da pandemia do Coronavírus, em que perdi familiares, amigos e pessoas queridas, manteve a minha fé em dias melhores e o equilíbrio do corpo e da mente para concluir os estudos.

Ao meu orientador, João Otacílio Libardoni dos Santos, um parceiro de pesquisa, mas acima de tudo um profissional ousado que embarca nos projetos de seus orientandos para construir os conhecimentos juntos. A você, querido mestre, obrigada pela confiança depositada no meu potencial, pela autonomia dada na condução da pesquisa.

A minha mãe, Socorro Xavier, meu exemplo de vida como mãe, mulher e profissional. A minha filha Laura Lis, que mesmo tão pequena conviveu com minha ausência, mas sabia que no fim do dia eu voltava para ela. Ao meu esposo, Márcio Farias, pelo companheirismo, incentivo a realização dos meus sonhos e por ser o melhor pai do mundo, seu apoio foi imprescindível. As minhas irmãs (Kleicyane, Geovana, Kleise), cunhados (Carlos e Cássio) e minha sobrinha Karine pelo apoio e cuidados da minha filha quando precisa estudar e escrever.

Em especial minha gratidão eterna ao meu cunhado Cássio, que nas fases da seleção do mestrado me levava de moto, me aguardava no estacionamento da Ufam para me trazer de volta para casa, obrigada por tanto. A Bruna Teixeira, a quem confiei os cuidados da minha filha, tão pequenina, quando precisava ir para a Universidade ou mesmo estudar em casa.

Aos colegas do curso, turma 2/2019, pelos momentos compartilhados, pelos risos, pelas parcerias, em especial as colegas, mulheres empoderadas, Geane, Natália, Lorhena, Bruna e Luzia pelo apoio e estímulo. A minha amiga que este curso me presenteou, Fernanda Machado, muito obrigada pela amizade, parceria nas escritas e pelas conversas.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelo convênio firmado, oportunizando aos professores da rede estadual a oferta do mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mantenedoras do PPGE/UFAM.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam pelos conhecimentos compartilhados e encaminhamentos nos estudos.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (Universidade Federal do Amazonas/UFAM) e ao Prof.<sup>o</sup> Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Universidade Federal do

Pará/UFPA), membros da banca examinadora, pelo aceite e pelas contribuições feitas à pesquisa.

As cinco professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e aos quatros da sala comum, que gentilmente colaboraram com esta pesquisa.

*O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.*  
(PAULO FREIRE)



## RESUMO

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM.** 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

A educação Inclusiva é um movimento social e educacional disseminado e reconhecido mundialmente, e que fundamenta suas bases no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. O Brasil possui diversos documentos legais acerca da defesa e promoção da inclusão escolar, nos sistemas de ensino, dos alunos público-alvo da educação especial que garante o acesso, a permanência, participação, dentre outras, a oferta do AEE. Contudo, não é suficiente apenas a existência destes marcos legais, mas o indispensável é que a legitimação aconteça na prática de forma efetiva. Desse modo, esta proposta de estudo objetiva conhecer, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins/AM. Assim para alcançá-lo foi analisado as narrativas dos professores participantes em três categorias de análise: (i) articulação entre professor do AEE e sala comum; (ii) articulação entre professores (AEE e sala comum) com a família do aluno PAEE; (iii) produção e adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para os alunos do AEE nas SRM. Trata-se uma pesquisa de caráter descritivo e uma abordagem qualitativa. O lócus da coleta de dados foram duas Escolas da rede Estadual com SRM em funcionamento que atendem alunos do Ensino Fundamental II do município. Para coleta dos dados foi utilizada um roteiro de entrevista semiestruturada para os professores da SRM e sala comum. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo temática. Os resultados apontam que apesar dos professores reconhecerem a importância e necessidade da parceria, a articulação acontece, mas de maneira tímida, pouco satisfatória, caminha a passos lentos por fatores como a incompatibilidade dos horários e como consequência a falta de planejamento conjunto e a ausência de formação. Da mesma forma que a articulação entre esses professores com a família do aluno PAEE, ainda acontece de forma pouco satisfatória, atribuindo a família a responsabilidade pelo não aprendizado do filho, pelo simples fato de não acompanharem as atividades que vão para casa. Quanto ao desenvolvimento de atividades para o AEE nas SRM pelas professoras, constatou-se que estas elaboram, executam o Plano do AEE com a devida definição do cronograma e das atividades do atendimento dos alunos conforme recomenda a Resolução nº 4/2009. Contudo, quanto aos recursos e materiais didáticos enviados pelo MEC para a composição das salas evidenciou-se que estes, a depender do nível de ensino do aluno, não atendem às necessidades dos professores e alunos, pois tornam-se desatualizados. Portanto, a forma como está organizado o AEE nas SRM, não tem desempenhado um trabalho a contento, segundo sua função, assim as Políticas Públicas voltadas a educação especial precisam ofertar esse serviço com condições de garantir o trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar, tão essencial ao processo de inclusão dos sujeitos alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

## ABSTRACT

The Inclusive Education is a social and educational movement disseminated and recognized worldwide, and grounds its basis in respect to differences and in the valorization of the human diversity. Brazil has several legal documents about the defense and promotion of the school inclusion, in the teaching systems, the students' target audience of the special education that guarantees the access, the permanence, and participation, in between, the offering of Specialization Education Attendance (SEA). Otherwise, it is not enough only the existence of these legal resources, but it is foremost that the legitimation occurs in practice in an effective way. For this, the purpose of this study aims to know, the work of the Special Education Attendance, accomplished in the Multifunctional Resources Classroom (MRC) to the students' target audience attendance of the special education in the municipality of Parintins/AM. Thus, to reach it out was analyzed the participant teachers' narratives in three categories of analyses: (i) articulation between SEA teacher and common classroom; (ii) articulation between teachers (SEA and common classroom) with student's family; (iii) production and adaptation of pedagogical/teaching materials to the students from SEA in the MRC. It is research of descriptive nature and a qualitative approach. The locus to data collection were two Schools from the State system with MRC in operation that receives Secondary School students of the municipality. For data collection was used a semi-structured interview framework to teachers of the MRC and the common classroom. The data researched by the thematic content analysis. The results show that in spite of the teachers recognize the importance and the partnership need, the articulation occurs, however timidly, a little satisfactory, it goes at a slow pace by factors such as the incompatibility of timetable and as consequence the absence of group planning and lack of qualification. In this way, the articulation between these teachers with the family, proved unsatisfactory, giving the family the responsibility for the child's failure to learn, by the simple fact of not monitoring the activities that go to school. About the development of activities to SEA in the MRC by teachers, it was observed that they developed, executed the SEA Planning with due definition of the schedule and the students' attendance activities according to what the Resolution n° 4/2009 recommends. Although, the resources and teaching materials sent by MEC to the organization of the classrooms, depending on the level of the student's teaching, don't attend the teachers' and students' needs, because they become outdated. Therefore, the SEA organized in the MRC has not played a major role, according to its function. The Public Politics aimed to special education need to offer this service with conditions to guarantee the collaborative and articulated work between the teachers and school community so essential to the inclusion process of the target subjects from the special education.

**Keywords:** Special Education. Inclusion. Specialized Educational Attendance. Multifunctional Resources Classroom.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Itens que compõem a Sala Tipo I.....	39
<b>Quadro 2:</b> Itens que compõem a Sala Tipo II.....	39
<b>Quadro 3:</b> Perfil das professoras do AEE nas SRM.....	76
<b>Quadro 4:</b> Perfil dos professores (as) da sala comum.....	76
<b>Quadro 5:</b> Questões do roteiro da entrevista conforme objetivos específicos.....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Escolas, nº de SRM e sujeitos participantes da pesquisa.....	75
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Inclusiva

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTP – Horas do Trabalho Pedagógico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PAR -Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Plano de Educação Individualizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial

RCA – Referencial Curricular Amazonense

RENAFOR – Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial

SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 CAMINHO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Política Pública, Educação Especial e Escolarização no Contexto Inclusivo .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A Política de Educação Especial: Alguns Marcos Legais .....</b>	<b>255</b>
<b>1.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>34</b>
1.3.1 Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM .....	38
1.3.2 Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais e norteadores.....	43
1.3.3 O Atendimento Educacional Especializado e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas .....	47
1.3.4 Atendimento Educacional Especializado: Quem atua? .....	52
<b>1.4 Articulação entre Professor do AEE e Professor da Sala Comum.....</b>	<b>55</b>
<b>1.5 Articulação entre Professores e Família do Aluno.....</b>	<b>61</b>
<b>1.6 Produção e Adaptação de Materiais Didáticos/Pedagógicos para os Alunos do AEE nas SRM.....</b>	<b>67</b>
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>72</b>
2.1 Caracterização da pesquisa .....	72
2.2 Quanto à abordagem .....	72
2.3 Quanto ao tipo de pesquisa .....	73
2.4 Contexto da pesquisa .....	73
2.5 Sujeitos participantes da pesquisa.....	75
2.6 Procedimentos Éticos.....	77
2.7 Instrumento e procedimentos para coleta dos dados .....	77
2.8 Procedimentos para análise dos dados .....	80
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>81</b>
<b>3.1 Parceria.....</b>	<b>81</b>
3.1.1 Articulação entre Professor do AEE e Professor da Sala Comum .....	81
3.1.2 Articulação entre professores com a família do aluno PAEE:.....	88
<b>3.2 Atividades Desenvolvidas nas SRM .....</b>	<b>94</b>
3.2.1 Produção e Adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para os alunos do AEE nas SRM: .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>1055</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>1133</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>1222</b>

## INTRODUÇÃO

A educação Inclusiva é um movimento social e educacional, disseminado e reconhecido mundialmente, fundamentando suas bases no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. O discurso inclusivo foi influenciado pela expressão de ordem da década de 1990 com a “educação para todos”, onde este lema foi disseminado, principalmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), esses movimentos internacionais buscaram a igualdade de oportunidades a todos, dos quais o Brasil é signatário.

O lema “educação para todos” ganhou destaque no cenário político e científico, assim como os princípios inclusivistas foram introduzidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), considerado o principal documento orientador da educação brasileira. Assim, nessa perspectiva a educação especial prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi regulamentada pela LDBEN nº 9.394/96, destinando um capítulo específico para retratar as especificidades da modalidade. Logo, na abertura do capítulo V, artigo 58, “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1996, p. 19).

A escola está inserida na sociedade das diferenças, com diversidades étnicas, sociais, culturais, de gênero, de religião entre outras, portanto, “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 22). A autora acrescenta que para iniciar as reviravoltas que a inclusão exige, é necessário que em nível institucional sejam superadas as categorizações e oposições quanto aos nomeados por aluno normal e aluno com deficiência, ensino regular e ensino especial, com flexibilidade, articulação, transversalidade entre as partes divergentes das nossas ações. E nesta linha de raciocínio conclui afirmando “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Neste sentido, documentos legais compreendem e reconhecem a necessidade urgente de superar práticas educacionais discriminatórias, entendendo que a inclusão na educação é responsabilidade de todos – Estado, família e da escola. Mas a escola têm sido a principal protagonista na superação da lógica da exclusão. E só se construirá uma escola inclusiva na

medida que haja mudança tanto estrutural quanto cultural do espaço escolar, somente assim todos os sujeitos terão suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

E partindo dessa justificativa, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresentou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) propondo como objetivo, assegurar aos alunos público-alvo da educação especial, a inclusão escolar, guiando os sistemas de ensino para garantir: “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; oferta do atendimento educacional especializado” e outras garantias (BRASIL, 2008a). A PNEEPEI é regulamentada pelo Decreto nº 6.751 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva inclusiva, sendo “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das formas complementar e suplementar à formação destes estudantes” (BRASIL, 2011).

Diferente da Política anterior que propôs a chamada “integração instrucional” (BRASIL, 1994), na PNEEPEI o AEE surge sob uma nova concepção, como parte que integra o processo educacional, recomendando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Dessa maneira, o AEE é direcionado para atender a esta população com a intenção de superar ou eliminar as barreiras impeditivas para sua plena participação social e escolar na sala de aula comum.

O documento que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, é a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no seu artigo 5º, diz que o AEE deve ser desenvolvido, com prioridade, nos espaços denominados de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de preferência na escola que o aluno frequenta ou ainda em outra escola do ensino regular, por não ser substituto à classe comum, este serviço sempre ocorrerá no contraturno da escolarização (BRASIL, 2009).

Como denotado, a educação brasileira está bem resguardada quanto à documentos legais acerca da defesa e promoção da inclusão social e educacional. Contudo, vale ressaltar que não é o suficiente a constituição de políticas públicas sociais e educacionais bem definidas no papel, entretanto, é indispensável que essa política aconteça na prática de forma efetiva. Os autores



Araújo e Cardoso (2007, p. 22) afirmam que “[...] as políticas públicas só se constituem efetivamente como tal quando saem do papel, circulam (adquirem visibilidade, portanto existência) e são apropriadas (convertidas em saberes e práticas) pela população a que se destinam”.

Ao analisar, neste estudo, o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pode-se observar que ainda existem fragilidades na concretização do que está estabelecido nas políticas e o que se estabelece na prática, principalmente no que se refere a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum e, a articulação entre os professores do AEE da sala comum com a família do aluno e a adaptação, construção dos materiais didático-pedagógicos para o atendimento.

Quanto ao aspecto da articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum, Capellini e Zerbato (2019) pontuam que muitos são os fatores necessários para se desenvolver e efetivar um trabalho colaborativo, principalmente no aspecto da parceria entre professor do ensino especializado e da sala comum, sendo que o tempo para o planejamento comum é um desses fatores. Na realidade brasileira o professor especializado normalmente atua nas SRM, no turno inverso ao qual o professor da sala comum leciona, situação que impede uma comunicação mais efetiva entre eles, portanto, não possuindo o tempo para planejar e trocar as experiências sobre as estratégias pedagógicas à aprendizagem dos alunos do AEE. Esta realidade é confirmada por Garcia e Rocha (2018) e Pansini (2016, p. 83) quando afirma, que os estudos apontam “para o fato de que a colaboração entre o professor especialista e os professores de sala regular ou não ocorrem em boa parte das escolas, ou quando ocorrem, é de maneira tímida, incipiente e precária”.

Quanto a articulação entre os professores do AEE e da sala comum com a família do aluno, nos estudos realizados por Santos (1999) e Silva (2016), os autores evidenciaram a necessidade da família se aproximar da escola, não apenas quando convocada para reuniões bimestrais para entrega de notas, participação nos conselhos ou algo do gênero, mas que participem ativamente do processo de escolarização dos filhos. Quanto a adaptação e construção dos materiais didático-pedagógicos para os alunos do AEE, o estudo de Pasian, Mendes, Cia (2017) trouxe dados relacionados aos materiais necessários para o trabalho na SRM, levantando duas hipóteses preocupantes, a primeira é que nem todos os materiais que deveriam compor as salas de recursos estão disponíveis e, a segunda é que os materiais disponíveis estão aquém e/ou não atendem às necessidades dos alunos.

E entre esses contrapontos, no que prevê os documentos legais e o que acontece de fato na realidade das escolas, considerando as especificidades locais e regionais, que tomamos como

início de partida para este estudo. Assim, faz-se necessário um olhar investigativo, no que tange as políticas públicas de implementação da educação especial numa perspectiva inclusiva no Município de Parintins/AM, especificamente nos aspectos acima mencionados quanto ao funcionamento do AEE. Dessa maneira, a questão que norteou este estudo é: Como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do município de Parintins/AM?

Para isso, nosso objetivo geral é conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins/AM. E para operacionalizar elencamos três aspectos desse funcionamento, que são nossos objetivos específicos, a saber: (I) descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular; (II) descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular com a família do aluno público-alvo da Educação Especial, e; (III) identificar como se dá a adaptação e/ou produção de materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Este trabalho estrutura-se em três sessões: na primeira apresenta-se o referencial teórico construído em três tópicos, que fundamenta e estabelece consistência ao estudo; na segunda apresentamos toda a organização da pesquisa, ou seja, os percursos metodológicos trilhados para o desenvolvimento do estudo e na terceira sessão estão expostos os nossos resultados e discussões, acerca de alguns aspectos do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas do município de Parintins/AM.

## 1 CAMINHO TEÓRICO

### 1.1 Política Pública, Educação Especial e Escolarização no Contexto Inclusivo

Iniciamos as reflexões deste tópico com a compreensão do termo Políticas Públicas, adotado neste texto e explicitado para o nosso entendimento à luz do escritor Palma Filho (2010) em que discorre que:

Numa primeira aproximação pode-se dizer que por políticas públicas compreende-se o conjunto de medidas que o Estado procura executar para um determinado campo de atividades sociais. Em sentido amplo compõe o que se denomina de políticas sociais, que engloba diferentes setores da atividade humana: educação, transporte, habitação, meio ambiente, economia, com os seus diferentes campos: agricultura, indústria, serviços etc (PALMA FILHO, 2010, p. 10).

Além disso, o Brasil enquanto Estado democrático, possui políticas públicas que representam respostas às reivindicações e necessidades advindas da sociedade, ou seja, o Estado se transforma no palco onde os interesses contrários querem firmar seus objetivos (PALMA FILHO, 2010). Ainda nessa linha de pensamento, Saviani (2019) traz um estudo crítico sobre em que tipo de regimento social está assentada a política pública brasileira, inclusive a educacional. Esta política é apresentada pelo autor como uma modalidade da “política social”, esclarecida como a organização e operacionalização da administração do bem público.

A administração do bem comum da sociedade brasileira é dividida em quatro (4) grandes setores: o político, o econômico, o social e o militar, sendo que cada setor possui os seus ministérios ou secretarias que formam as esferas do governo federal, estadual e municipal. E cabe aos Ministérios na esfera federal, a implementação das políticas públicas dos seus respectivos setores, a partir disso surgem os termos “política econômica”, “política social” e “política militar”. Para implantação e implementação de políticas mais específicas é comum a criação das Secretarias Especiais, no setor social, à exemplo da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e da Secretaria de Educação Superior (SAVIANI, 2019).

No entanto, essa organização e estruturação apresentada, segundo o autor, é contraditória, com o qual concordamos, pois se há uma classificação de “política social”, subentende-se que as outras políticas acima citadas, como a econômica, por exemplo, não são sociais. Isso porque segundo Saviani (2019) essa divisão política, no Brasil, historicamente se configurou pelo modelo de sociedade que se construiu, como a capitalista.

Constata-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a “política social” o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. Diferentemente, numa sociedade socialista, isto é, numa economia socializada, a “política social” perderá razão de ser e essa expressão se converterá num pleonismo. Aí, com efeito, toda a política, em cada uma de suas manifestações, inclusive e principalmente a “política econômica”, será social, já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A “política social” parece, assim, ser uma manifestação típica da sociedade capitalista (SAVIANI, 2019. p. 376).

Assim, as políticas públicas voltadas a educação especial no Brasil, como qualquer outra, estão alicerçadas neste modelo capitalista de sociedade. Logo, entende-se que na lógica capitalista, a escola se configurou, historicamente, por oferecer uma educação que se limitou a grupos elitizados o direito à escolarização, uma exclusão que se firmou no âmbito escolar por meio das ações políticas e práticas educacionais que estavam a serviço da classe dominante. Operacionalizando uma escolarização que privilegiava o conhecimento científico, fundamentada no “modelo cartesiano/positivista” e que classificava o aluno de acordo com o seu nível de desenvolvimento acadêmico (MACHADO, 2011).

Com este modelo de escolarização tornou-se visível a díade inclusão/exclusão, ou seja, ao mesmo tempo que o sistema de ensino tornou-se acessível, também continuou excluindo os sujeitos que não se enquadravam nos padrões homogêneos da escola. Um exemplo são os indivíduos com deficiência, que por “serem diferentes”, foram ignorados, rejeitados, ficando à margem da sociedade, da atenção educacional e de outros serviços por longo período (SASSAKI, 2010).

Vale ressaltar que este cenário começou a mudar, mesmo que muito discreto e longe do essencial, com o alvorecer dos anos 1980 com as reformas educacionais na educação básica, que diretamente atingiu a educação especial, permitindo que alcançassem uma organização, passando pela gestão até a avaliação da escola pública. Este novo cenário foi reforçado pelo processo de redemocratização do país com a aprovação da Constituição Federal em 1988, em que os grupos historicamente e socialmente excluídos, como o das pessoas com deficiência, se movimentaram na luta pelo seu espaço e direitos, ganhando visibilidade e tendo seus anseios parcialmente previstos em vários documentos legais (FERREIRA, 2006).

A partir do final da década de 1980 o mundo passou por inúmeras transformações, com significativos avanços em várias áreas sociais, como na medicina, educação e comunicação em tempo real. Nesse contexto, derrubou-se as barreiras geográficas, diminuiu as distâncias entre tempo e espaço, e especificamente na educação, houve a ampliação do acesso e divulgação de

informação/conhecimento. Um novo tempo que convergia para a ideia de “aldeia global”, em que a relação entre as nações com culturas diferentes destacou a diversidade como qualidade constitutiva das diversas sociedades e populações. Contudo, também continuava se destacando, os grupos das populações minoritárias em estado de segregação social, evidenciando as expressivas desigualdades sociais, mesmo que seus direitos estivessem previstos em vários dispositivos constitucionais, e com essas vivências foram exigidas da sociedade novas posturas que atendessem a esse público, surgindo o paradigma da Inclusão (BRASIL, 2004).

O discurso sob a ótica da inclusão constrói toda a fundamentação e as proposições da vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim faz-se necessário conhecer como a literatura tem apresentado o entendimento de inclusão, especificamente na área da educação. Para Carvalho (2019, p. 30) a inclusão, a qual apresenta como a metáfora de um caleidoscópio<sup>1</sup>, “afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente”. Por outro lado, Mantoan (2015) com um certo radicalismo, defende a inclusão total e irrestrita como uma oportunidade de provocar os sistemas de ensino, já que o objetivo é não excluir nenhum aprendiz. Assim enfatiza que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 69).

Há também aqueles, como Glat et al. (2007) que defendem o uso de técnicas e estratégias diferenciadas para a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão social. A autora Orrú (2017, p. 48) assevera que a inclusão chama atenção da comunidade escolar a “re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar sua estrutura organizacional perversa e excludente”. Uma inclusão que reclama por novas propostas para desenvolver a aprendizagem de todos num espaço comum a todos, considerando os interesses e as potencialidades de cada aprendiz. E ainda enfatiza que a inclusão na sua complexidade,

---

<sup>1</sup> A metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a ideia da inclusão escolar [...]. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem (CARVALHO, 1999, p. 39).

alerta esta mesma comunidade “para com as políticas maiores e os problemas a serem tratados com justiça e honradez de modo que ninguém seja deixado de fora e que nenhuma solução seja simplesmente paliativa” (ORRÚ, 2017, p. 48).

Quanto à estas questões conceituais acerca da educação inclusiva, Pietro (2005 apud Batista, 2015, p. 47) aponta quatro posicionamentos distintos em seus estudos:

Há autores que consideram que ela já é uma realidade, por entenderem que o simples fato das escolas regulares, aceitarem a matrícula dos educandos com deficiência, já se constitui em um ato de inclusão. Outros acreditam, que por ser uma utopia, nunca será alcançada. Há aqueles que defendem que ela é um processo gradual, e que requer a participação e responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais envolvidos. Por fim, há os que propõem uma ruptura imediata com o instituído, para uma educação que atenda a todos, sem a necessidade de uma transição (p. 47).

Divergências a parte, quanto a defesa das estratégias para se alcançar os ideais inclusivos, o importante é que todos defendem um sistema educacional de qualidade para e com todos ao longo da vida. É fato que a ideia de sociedade inclusiva e escola inclusiva ganhou espaço e a simpatia de todos – pais, professores e sociedade em geral. Pois, de acordo com Carvalho (2019) um movimento que propõe o não excluir está alicerçado nos ideais democráticos, universalmente aceitos e proclamados.

Neste sentido, é necessário que todos compreendam o paradigma da inclusão, pois exige “uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado” (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009, p. 357).

Segundo Stainback e Stainback (1999 apud CAPELLINE; RODRIGUES, 2009, p. 357) uma política que visa a efetivação da educação inclusiva precisa considerar três aspectos básicos, sendo:

[...] o primeiro é o componente organizacional, incluindo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e, o terceiro, está relacionado ao ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes aquele contexto social (p. 357).

Nesse interim, são diversos os documentos nacionais e internacionais compostos por uma vasta literatura que norteia a educação inclusiva para todos, contemplados pela implantação e implementação de programas e políticas educacionais destinados à educação

especial na perspectiva inclusiva, sob a defesa do direito de qualquer indivíduo a educação sem discriminação.

O discurso da inclusão está na verbalização de professores e gestores, entretanto, nem sempre a prática acompanha a realidade dos ambientes educacionais. Por isso, o uso da expressão Educação Inclusiva (EI) que versa a literatura das políticas educacionais das últimas décadas, tem se tornado um campo de debate por várias razões. E um dos aspectos mais significativos e debatidos, é exposto por Rodrigues (2006) onde destaca que, há distância entre o que diz a legislação e o que acontece na prática das escolas. Segundo Correia (2003 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 302) “[...] O discurso da inclusão não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular [...]”. Por essa razão deve-se compreender que um sistema educacional inclusivo é, pois:

um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional. Por outro lado, é indispensável que a Educação Especial deixe de ser um subsistema que se ocupa de um determinado tipo de alunos com deficiência, para converter-se num conjunto de serviços e recursos de apoio, orientado para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes (CARVALHO, 2019, p. 92).

Do mesmo modo, entendemos que para se falar e viver num ambiente educacional inclusivo, é necessário, antes de tudo, rejeitar primeiramente todo tipo de exclusão relacionado aos alunos dentro do espaço escolar. Neste sentido, uma escola que almeja alcançar os princípios de um ensino inclusivo “desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Em consonância com esta afirmativa, Carvalho (2019) destaca que inúmeras são as funções de uma escola inclusiva, incumbindo-se de:

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais em termos de aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;

- Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- Operacionalizar os quatros pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, a prender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos (CARVALHO, 2019, p. 116).

Certamente, algumas dessas questões podem ser temas de debates, estudos e pesquisas, sobretudo, que possam criar possibilidade para a colaboração entre a equipe escolar e comunidade para a elaboração de um projeto político-pedagógico, fundamentado no princípio de que todos os alunos podem aprender e assim melhorar os resultados que hoje são oferecidos pela educação (CARVALHO, 2019).

Para que essas concepções se tornem uma realidade dentro dos ambiente escolares, é necessário renegar o paradigma da exclusão, bem como, superar o modelo tradicional de conceber o ensino.

[...] os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos. Esse ensino tradicional do qual estamos falando tem uma concepção de aluno que não vai ao encontro das propostas para uma escola inclusiva, pois sob esse prisma o aluno não é sujeito do seu processo de construção histórica e social, ele não é autor de seu processo de aprendizagem; ao invés, mero reproduzidor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento (ORRÚ, 2017, p.14).

Para que se possa combater toda forma de segregação e exclusão, é indispensável romper com esse modelo tradicional e dominante de pensar e fazer a escola, sendo determinante que toda a sociedade defenda e participe do movimento em defesa da educação inclusiva, visto que, ainda se encontra em processo de construção e consolidação no contexto brasileiro, seguindo na contramão de suas raízes. A Política Pública para a Educação Especial e o processo de escolarização na perspectiva inclusiva está fortemente influenciada por conjunto de normas e documentos legais, apresentados no tópico a seguir.



## 1.2 A Política de Educação Especial: Alguns Marcos Legais

O atual contexto da educação especial brasileira, permeia entre o movimento de defesa da educação inclusiva, mesmo que ainda se encontre em processo de construção e consolidação. Este tópico proporciona a descrição de alguns marcos legais, importantes documentos nacionais e internacionais que antecederam e fundamentaram a vigente Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Contudo, faz-se necessário mencionar, brevemente, como se caracterizava a Política de Educação Especial anterior ao princípio inclusivista.

As reformas educacionais que ocorreram ao longo da década de 1990, tiveram como finalidade um novo redirecionamento da educação escolar aos ajustes das políticas sociais do Estado brasileiro, atingindo a educação especial. Neste processo, “essa modalidade educacional se apresenta com a justificativa de redução das condições impeditivas que limitam a participação social e o pleno exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais” (SILVA, 2016, p. 1). Por muito tempo, quando se falava no direito à educação das pessoas com deficiência, era inevitável não reportar a ideia de que estes indivíduos apenas tinham direito a um ensino diferenciado ou segregados a um ambiente específico. Sob esse prisma Kassar assevera que:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p. 62).

Essa ideia se internalizou respaldada por Leis aprovadas e documentos normativos que passaram a orientar a educação especial, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial (1994), assentada nas bases da Constituição Federal (1988), assim como, o principal documento orientador da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que surgiu a partir do compromisso do Brasil com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do qual é signatário.

Nesse contexto educacional, a proposição política para educação especial era a mesma da educação geral, norteada pelos princípios da democracia de liberdade, igualdade e respeito

à dignidade. Além de seguir tais princípios, a educação especial norteava seu fazer pedagógico em princípios específicos, sendo:

- Princípio da normalização – considerada a base filosófico-ideológica da integração), esta ideia traz em seu bojo uma dupla mensagem: uma referente às condições de vida (*meios*) e outra à forma de viver (*resultados*). No aspecto *meios* significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto *resultados*, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres.
- Princípio da integração – justifica-se quando se refere aos valores democráticos da igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).
- Princípio da individualização – pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidade educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.
- Princípio sociológico da interdependência – visando o pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho.
- Princípio epistemológico da construção do real – em respeito às diferenças individuais e às circunstâncias sociopolíticas e econômicas, é preciso “construir o real”, sempre visando a médio e longo prazo o atendimento a todas as necessidades do alunado de educação especial.
- Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional – envolve três elementos: infraestrutura (administrativa, recursos humanos e materiais); hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas); e consenso político em torno das funções sociais e educativas (ideologias educacionais).
- Princípio do ajuste econômico com a dimensão humana – valor que deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais.
- Princípio da legitimidade – visa à participação das pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas (BRASIL, 1994, p. 37-41).

Assim, evidencia-se que a organização da política de educação especial era orientada pelo princípio da integração, e como reforço deste princípio, ainda nesta mesma década é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que em seu texto base direciona o capítulo V, com os artigos 58, 59 e 60 como orientadores da educação especial, em que a própria Lei denomina como modalidade de ensino. Logo na abertura do capítulo, no artigo 58, lê-se “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais<sup>2</sup>” (BRASIL, 1996, p.19).

---

<sup>2</sup> A Lei nº12.796/2013 altera a Lei nº 9.394/1996 no seu artigo 58 a expressão “educandos portadores de necessidades especiais” é substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...] (BRASIL, 1996, p. 19).

O documento que regulamenta os três artigos da LDBEN nº 9.394/96 é a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, em que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que por sua vez apresenta no seu Artigo 3º o conceito de Educação Especial como um:

processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir<sup>3</sup> os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1).

Nesta resolução é substituído o termo preferencialmente por extraordinariamente, na prática muda a intensidade da palavra, mas o sentido permaneceu o mesmo. Outro aspecto que chama atenção nesta resolução é a terminologia do público-alvo da educação especial, nomeados como “alunos com necessidades especiais”, podendo ser compreendido como qualquer aluno que apresente dificuldade na aprendizagem, independentemente de ser ou não um aluno com deficiência. Contudo, essa terminologia engloba uma demanda grandiosa de sujeitos fora das atribuições da Educação Especial no Brasil. Essa resolução também é responsável por incorporar as premissas inclusivas, no contexto nacional, já em debate no âmbito internacional (GARCIA; MICHELS, 2001).

Quando o discurso da inclusão ganhou evidência no Brasil, a prática da educação inclusiva já era uma realidade consolidada em vários países desenvolvidos, à exemplo: Estados Unidos da América, Canadá e Espanha (MENDES, 2006; SASSAKI, 2006). A partir da metade da década de 1990 o paradigma da inclusão conquistou dimensão na mídia e no mundo, inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

---

<sup>3</sup> Segundo Carvalho (2019, p. 150) apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno, tanto nas classes comuns, como em salas de recursos; complementar diz respeito ao currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum; suplementar significa aprofundar ou enriquecer a base nacional comum; substituir compreende o atendimento educacional especializado em classes e escolas especiais, em classes hospitalares e em atendimento domiciliar.

É essencial destacar que, para uma melhor compreensão da vigente Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os documentos e leis destacados a seguir foram construídos em direção à educação inclusiva.

### **1.2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil**

Orientada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o princípio da Igualdade, foi promulgado em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê algumas garantias as pessoas com deficiência, como Seguridade Social, no capítulo II, artigo 203, estabelecendo que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” e dentre outros objetivos, prevê “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”.

No capítulo III, Da Educação, Cultura e Desporto, especificamente na Seção I, Da Educação garante no artigo 205 que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, estabelece que “o ensino será ministrado”, tendo como princípio, dentre outros, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ainda neste capítulo, no artigo 208, dispõe que a educação é dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, especificada no inciso III deste artigo.

Segundo Ferreira e Glat (2003), Glat e Ferreira (2003 *apud* FERREIRA, 2006), esta garantia se repetiu nos documentos nacionais posteriores. Por isso, faz-se necessário expor uma análise da construção deste inciso do artigo 208, onde os autores chamam a atenção para três (3) aspectos chave de toda discussão (que não é recente) em matéria de educação especial.

O primeiro trata-se da expressão atendimento especializado, que leva a uma compreensão de que a atenção educacional desses sujeitos seria unicamente de responsabilidade da área e dos serviços da educação especial, isolando e até isentando a educação geral de sua responsabilidade com esta modalidade de ensino. O segundo aspecto é sobre a expressão portadores de deficiência, numa clara necessidade de definição, nos documentos legais da educação, quem seriam os alunos que se beneficiariam dos serviços da educação especial – os portadores de necessidades educacionais especiais – expressão vaga, generalizada, que pode levar a negação de aspectos particulares imprescindíveis para o processo educacional do aluno

com deficiência. E o último aspecto é o termo preferencialmente, vocábulo presente em vários documentos. O termo gera alguns questionamentos: como se determina e se decide (e quem decide) essa preferência? E a rede regular de ensino deve ser entendida como sala comum da escola regular? São interrogativas que já foram alvo de discussões em convenções sobre o tema (FERREIRA, 2006).

Polêmica ou não, a construção do inciso III do artigo 208, como já exposto, se reproduziu nos documentos que orientam a educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), bem como, os decretos, os pareceres e as resoluções que derivam dela. Influenciada pela expressão de ordem da década “educação para todos”, este lema foi disseminado pela Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), movimentos internacionais que buscavam a igualdade de oportunidades a todos. Esse e outros princípios foram incorporados na LDBEN n° 9.394/96, sendo a educação especial já prevista e regulamentada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

### **1.2.2 A Declaração Mundial de Educação para Todos**

Também conhecida como Declaração de Jomtien, foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos no período de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, contando com representantes de centenas de países, além de Organizações não Governamentais que, de acordo com Rabelo, Mendes segundo e Jimenez (2009, p. 06) “se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem”.

Esta Conferência, inaugurou, por assim dizer, a era da chamada Educação Para Todos e, em seus termos, tem como um de seus objetivos garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto, destacando que:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (BRASIL, 1990, p. 02).

Além disso, a própria Declaração destaca que alcançar as necessidades básicas de aprendizagem para todos requer mais do que assinar um compromisso pela educação básica, pois, requer uma expansão do enfoque, capaz de ultrapassar os níveis atuais de recursos, das estruturas das instituições, dos currículos, bem como, dos sistemas tradicionais de ensino, fortalecendo os aspectos positivos das práticas correntes e se construir a partir destas bases. A expansão do enfoque está disposta na Declaração de Jomtien nos artigos de 3 a 7, que compreende: (I) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (II) concentrar a atenção na aprendizagem; (III) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; (IV) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e; (V) fortalecer alianças (BRASIL, 1990).

O artigo nº 03 da Declaração trata da Universalização do acesso à educação e do princípio da equidade, traçando medidas efetivas para diminuir as desigualdades. Voltando a atenção as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos com deficiência, a Declaração afirma que requer uma atenção especial ao destacar que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1990, p. 04).

Rabelo, Mendes Segundo, Jimenez (2009) lembram que, com o objetivo de continuarem as discussões iniciadas em Jomtien, três anos mais tarde, em Nova Delhi, uma nova Conferência foi organizada, em que houve a participação dos países mais populosos do mundo, incluindo o Brasil, visto que, ainda estava distante de alcançar a universalização da Educação Primária Universal (EPU). Mesmo assim, como os demais países participantes, reafirmou que até o ano 2000 alcançaria as metas relacionadas a universalização do ensino básico, com o aumento da oferta das vagas e com os programas voltados a alfabetização dos jovens e adultos.

Até o final do ano 2000 a tão almejada universalização do ensino não chegou, entretanto, neste mesmo ano um novo evento ocorreu, o Fórum de Dakar, com o intento de avaliar as ações da década anterior, como ampliar as metas e reforçar que a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de qualidade, estendendo até o ano de 2015 a concretização dos objetivos e metas de Educação para Todos os cidadãos e todas as sociedades (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) apresentam uma análise, com a qual concordamos, numa perspectiva da complexa trama do capitalismo contemporâneo, acerca dos princípios e concepções que vêm direcionando os documentos oriundos destes três eventos mencionados e que levantam a bandeira de um projeto de Educação para Todos, chegando a três conclusões:

(1) o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; (2) mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução: a educação se redimiria a si própria, solidarizando, de resto, a própria sociedade; e, (3) por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 20).

Seguindo essa compreensão, vale destacar as palavras de Tonini, Martins e Costas (2012 *apud* BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016) quando chamam a atenção para uma avaliação cuidadosa do projeto de uma educação para todos e seus direcionamentos à garantia do acesso aos direitos e aos bens sociais.

Pois, sob a camuflagem de assegurar direitos universais, podem esconder-se ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização. E, ainda, pode-se afirmar que as orientações do Banco Mundial vêm acarretando significativas influências em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício, ou seja, no caso da Educação Especial, também é imprescindível que se reduzam os custos tanto em termos de recursos quanto em termos de formação de professores (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016 p. 364).

Dessa maneira, mesmo reconhecendo a importância destes documentos para a idealizada consolidação do projeto Educação para Todos, concluímos que em paralelo ao objetivo do referido projeto, observa-se que nas entrelinhas destas declarações há certas controvérsias (que não cabem a discussão neste texto) que destoam suas proposituras, assim como, princípios de uma educação voltada para o acesso universal ao conhecimento historicamente produzido pelo homem.

### **1.2.3 A Declaração de Salamanca**

Ademais, com a intenção de dar continuidade aos debates iniciados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien, e o ideário de “educação para Todos”, em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha, que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que em seus termos trouxe uma série de ações que preconizam os direcionamentos na educação, com destaque na educação inclusiva. Assim nos termos desta Declaração, acredita-se e proclama-se que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p. 01).

É importante destacar que há duas versões de tradução da Declaração de Salamanca, a primeira de 1994, com reedição em 1997, que dentro do contexto da Educação Especial, é dada a ênfase na integração do sujeito com deficiência no espaço da sala comum. O paradigma da integração é regulamentado pela Política de Educação Especial da época (BRASIL, 1994). A segunda tradução (única disponível no site do Ministério da Educação), está dentro de um cenário político em que direciona à educação a responsabilidade da inclusão social. De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2016), para impulsionar este novo ideário houve muitos investimentos nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica, assim como, no Ensino Superior, executados sempre com o lema da garantia de educação para todos, sendo o caminho para inserir o cidadão no mercado de trabalho e conseqüentemente como consumidor de bens e serviços. Na área educacional, o princípio inclusivo se destaca na Educação Especial, sendo a escola sua promotora e responsável. Este novo princípio é incorporado e orientado na Educação Especial por meio de uma nova Política (BRASIL, 2008).

Nessas traduções da Declaração de Salamanca, o autor Bueno (2006, 2008 *apud* BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016) destaca que, somente a primeira tradução foi feita pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), permanecendo fiel à Declaração escrita originalmente, nas traduções posteriores, as alterações foram expressivas. Por exemplo, em todo o texto, foram substituídas as expressões integração e escolarização integradora por inclusão e escolarização inclusiva. Além destas substituições, também foi introduzido o termo Educação Especial, antes não observado no texto original, esta nomenclatura na tradução de 1994 faz referência a expressão Necessidades Educativas Especiais, que na atual versão disponível no site do MEC foi substituída por Educação Especial.



Diferente do que contempla o texto da Declaração de Salamanca, acerca da abrangência dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais<sup>4</sup>, estas alterações, equivocadamente, levaram a uma leitura e interpretação de que os discentes com Necessidades Educativas Especiais são os mesmos já identificados como público da Educação Especial. Neste horizonte, os escritos de Bueno (2008 *apud* BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 366) advertem “para o fato da inclusão no espaço educacional estar sendo considerada, quase exclusivamente, um sinônimo de inclusão de alunos concebidos da Educação Especial, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal”. E ainda chamam atenção à necessidade de compreender que os sujeitos da educação inclusiva não são os mesmos da educação especial e que ambas não são sinônimos. Desse modo, esclarece que:

[...] a educação inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal a pessoas tidas como público-alvo da Educação Especial, como muitos profissionais pensam. [...] a educação inclusiva, proposta pela Declaração de Salamanca, em sua primeira tradução, implica na garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para as pessoas que, historicamente, ficaram fora da escola ou nela não aprenderam (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 373).

#### **1.2.4 A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**

Adotada pela Organização das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>5</sup>, surgiu em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos. Com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 21).

Esta Convenção constitui o primeiro instrumento jurídico internacional que expressamente garante a defesa dos direitos e a proteção das pessoas com deficiência. Ao conceitualizar a deficiência como uma questão de direitos fundamentais, a

---

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca ao se referir discentes com Necessidades Educativas Especiais considera “[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (BRASIL, 1997, p. 3).

<sup>5</sup> No Brasil foi por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 é Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

comunidade internacional compromete-se a respeitar a dignidade, a não discriminação, a participação e inclusão, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade das pessoas com deficiência. A Convenção deixa claro que esse é um compromisso de todos – não só dos Estados, mas também da sociedade civil, das organizações internacionais e mesmo das entidades supranacionais [...] (GUEDES, 2012, p. 90-91).

Entre os direitos assegurados nesta convenção, está o direito das pessoas com deficiência à educação. Os Estados Partes devem assegurar um sistema de ensino inclusivo, assim como o aprendizado ao longo da vida, em todos os níveis de ensino, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, para a sua igual e plena participação no sistema educacional e na vida em comunidade, adotando efetivas medidas para que estas “não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2007, p. 53).

Neste sentido, Guedes (2012) ressalta que a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, direciona que a implementação e consolidação de uma sociedade inclusiva é um compromisso que todos devem assumir, pois:

As políticas nacionais e as medidas de apoio direcionadas às pessoas com deficiência e incapacidades podem desempenhar um papel muito importante no acesso desses cidadãos a um ensino de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida, garantindo a igualdade de oportunidades, permitindo a sua participação plena na sociedade e melhorando a sua qualidade de vida (GUEDES, 2012, p. 91).

A autora ressalta a reflexão, com a qual concordamos, que “apesar das significativas mudanças ocorridas, ainda são necessários alguns ajustes a fim de que essas ações se materializem plenamente, já que seus princípios esbarram em um sistema capitalista que segrega e individualiza as pessoas” (GUEDES, 2012, p. 95).

### **1.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>6</sup>**

Sob a influência de vários eventos internacionais, a década de 2000 ficou marcada com expressivas mudanças relacionada a educação especial, as ideias expressas nos documentos

---

<sup>6</sup> Por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, o governo Federal lançou a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Contudo este Decreto encontra-se (até esta data 11/2021) suspenso por decisão do Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, Ministro Dias Tofoli, por considerar que a PNEE de 2020 poderia “fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão”.

advindos destes eventos marcaram presença nos discursos educacionais, assim como nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Nos escritos de Garcia (2017) as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva são entendidas:

Como um processo de inserção dos estudantes nos sistemas de ensino, nas redes de ensino estaduais e municipais, nas escolas de educação básica, na classe comum. O dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular (GARCIA, 2017, p. 29).

Para Mittler (2003), o entendimento de inclusão vai muito além da inserção dos aprendizes nas classes comuns das escolas regulares, pois perpassa pela transformação dos espaços escolares, para que forneçam respostas educativas a partir das necessidades individuais dos alunos.

O discurso da inclusão ganha espaço e força, fundamentado no paradigma dos direitos humanos, apresentando a igualdade e diferença como princípios inseparáveis. Assim, no Brasil, é reconhecida a necessidade urgente de superar práticas educacionais discriminatórias, evidenciando que a inclusão na educação é de responsabilidade de todos como o estado, família e âmbito escolar, sendo que, a escola é direcionada como a principal protagonista na superação da lógica da exclusão. Essa somente se constituirá como uma escola inclusiva, à medida em que promove mudança estrutural quanto cultural do espaço escolar, destacando que todos os sujeitos terão suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

E partindo dessa justificativa, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) que possui como objetivo assegurar aos alunos público-alvo da educação especial, a inclusão escolar, guiando os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;  
transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;  
oferta do atendimento educacional especializado;  
formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;  
participação da família e da comunidade;  
acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;  
e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Para otimizar a PNEEPEI no território nacional, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, implanta e implementa uma série de ações e programas de apoio ao desenvolvimento de um sistema de ensino inclusivo, a saber: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (modalidade à distância, com quatro edições, a primeira no ano de 2007 e a última em 2010); Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR (modalidade presencial, em 2010); Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (criado em 2003 com adesão de municípios-polo que são os multiplicadores e ofertam os cursos presenciais aos gestores e professores); Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (criado em 2005, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, nestas salas são ofertadas o Atendimento Educacional Especializado); Programa Escola Acessível (criado em 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, promovendo o pleno acesso e a participação das pessoas com deficiência nas escolas públicas); Programa BPC na Escola (caracterizado por uma ação intersetorial para acompanhar e monitorar o acesso e permanência dos beneficiários até 18 anos, do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC com deficiência); Programa INCLUIR (criado em 2005, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, para promoção da acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior); Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP (criado em 2009, desenvolvido em parceria com a CAPES com apoio em projetos de pesquisa, no âmbito da pós-graduação, de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (KASSAR, 2011).

Todos esses programas e ações (e outros não citados) formam o arcabouço das iniciativas governamentais destinadas aos municípios brasileiros, implementadas com a finalidade de fomentar gradativamente o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo, na certeza de que impulsionando a promoção de políticas públicas educacionais voltadas a educação especial e a educação geral, se alcançará a qualidade educacional para todos os alunos.

Vale ressaltar que a organização e a elaboração do texto da atual PNEEPEI foi realizada pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Este grupo de trabalho foi formado por vários e renomados pesquisadores na área de educação especial<sup>7</sup>. Neste sentido,

---

<sup>7</sup> Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará –

se faz necessário pontuar as reflexões de Ferreira, Mainardes e Tello (2011 *apud* ALVES, 2014, p. 109), asseverando que “os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. E alertam os estudiosos das Políticas, para que sejam cautelosos e estejam aptos para:

[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (FERREIRA; MAINARDES; TELLO, 2011 *apud* ALVES, 2014, p. 110).

Seguindo esta linha de raciocínio, no entendimento de Alves (2014) a PNEEPEI concebe, a partir da compreensão dos seus elaboradores, toda fundamentação de pensamentos, conceitos e princípios defendidos por eles como os ideais, com características aceitáveis, e por assim ser, são transformados em política, indicando os direcionamentos a serem seguidos igualmente pelo país. Contudo, estes ideais expressos nas linhas da Política não são hegemônicos entre os estudiosos da área, como já expostos.

Entre as muitas especificações da PNEEPEI, uma destas chama atenção, visto que, os âmbitos escolares a seguem e buscam se adequar a partir do momento em que o “o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade” (KASSAR, 2011, p. 76).

Com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, a tendência de crescimento de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e de alunos incluídos nas salas comuns da escola regular permaneceu, essa realidade já vinha ocorrendo anos antes. Um crescimento que passa de 695.699 alunos em 2008 (considerando o início da PNEEPEI), para 1.250.967 alunos em 2019 (FERREIRA *et al.*, 2020). Esse aumento considerável, também se observa em relação aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Diante do cenário do aumento de matrícula na educação especial, cabe afirmar no que se refere a proposta da vigente Política, que esta tem alcançado pelo menos um dos seus objetivos, que é a garantia de acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao ensino

regular (FERREIRA *et al.*, 2020; KASSAR, 2011; QUEIROZ; GUERREIRO, 2019). Contudo, conforme alerta Pietro (2009 *apud* MALHEIRO; MENDES, 2017, p. 21) “o aumento de matrículas precisa ser analisado, para averiguar de fato quais correspondem ao ingresso de alunos PAEE às escolas regulares sem histórico de atendimento escolar anterior”.

Seguindo esta linha de pensamento, Glat *et al.* (2007) reforçam que a educação inclusiva deve proporcionar sim o acesso do aluno com deficiência as escolas regulares visando sua socialização, assim como, proporcionar sua permanência ao longo da sua escolaridade, com rendimento acadêmico.

Para que se tenha uma dimensão do alcance da PNEEPEI em todos os seus aspectos e objetivos alcançados, é necessário voltar o olhar e as pesquisas para as múltiplas realidades que se encontram as escolas nos quatro cantos do país, evidenciando a efetivação de uma Política de Educação Inclusiva que ainda está em processo de consolidação.

### **1.3.1 Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM**

Para otimizar o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino, foi promovida a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, com atividades, recursos e apoio pedagógico para atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), baseada no texto que orienta a PNEEPEI. Instituído legalmente pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13 de 24 de abril de 2007, contemplado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>8</sup>, com apoio técnico e financeiro às escolas a fim de assegurar o ingresso dos alunos PAEE às salas comuns das escolas regulares e ao AEE, com respostas educativas às especificidades destes aprendizes e assim favorecendo o acesso ao currículo. No âmbito da PNEEPEI, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, trouxe como objetivo, evidenciado no artigo 1º, consistindo em “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007).

No parágrafo único deste mesmo artigo, essas salas são caracterizadas como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e

---

<sup>8</sup> “O PDE tem como objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira, sobretudo da educação básica ofertada pelos sistemas públicos de ensino. Nele, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” é o eixo articulador estratégico de descentralização da sua política materializado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa oferecer apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios brasileiros” (CORRÊA, s/d). Disponível em: <https://anpae.org.br>. Acesso em: 01.03.2021.

mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 1). Bem como, a composição das SRM pode ser visualizadas como as do tipo I e tipo II, conforme especificações nos quadros 1 e 2, a seguir:

**Quadro 1:** Itens que compõem a Sala Tipo I.

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra-Cabeças – Sequência Lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação De Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais Em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas Em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit De Lupas Manuais
02 Mesas Para computador	01 Plano Inclinado – Suporte para Leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

**Fonte:** Brasil (2010, p. 11).

Na composição da Sala do Tipo II, além de todos os itens descritos acima sobre da sala tipo I, há o destaque para alguns recursos de acessibilidade, especificamente para os alunos com deficiência visual e/ou baixa visão, a saber:

**Quadro 2:** Itens que compõem a Sala Tipo II.

<b>Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 máquina de datilografia Braille
01 Reglete de mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

**Fonte:** Brasil (2010, p. 12).

Um dos primeiros passos para se alcançar o objetivo do Programa de Implantação das SEM, está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), à este cabe o processo de implantação das salas, por meio de várias ações: adquirir os recursos que compõem as salas; informar a disponibilidade das salas e os critérios para solicitá-las; monitorar a entrega e

instalação da mobília e equipamentos nas escolas; orientar os sistemas de ensino quanto a institucionalização da oferta do AEE, por meio do PPP das escolas; cadastrar as escolas com SRM implantadas e a dupla matrícula no Censo Escolar (MEC/INEP); ofertar cursos de formação continuada para os docentes que atuarão no AEE; atualizar e fazer a manutenção dos recursos das salas implantadas; apoiar para superar as barreiras arquitetônicas das escolas com salas implantadas, e; providenciar o encaminhamento, a assinatura e a publicação no Diário Oficial da União dos contratos de doação (BRASIL, 2010).

Quanto à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o planejamento da oferta do Atendimento Educacional Especializado e a indicação das escolas, é de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino, na rede municipal, estadual e Distrito Federal, devendo os prefeitos e secretários de educação, seguir os critérios do Programa, assim recomendados: elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pela Secretaria de Educação a qual a escola indicada está vinculada, necessariamente uma escola regular da rede pública de ensino, conforme registro no Censo Escolar; Esta escola deve possuir alunos PAEE matriculados nas salas comuns, devidamente registrados no Censo Escolar para implantar a Sala tipo I, e para Sala tipo II as matrículas de alunos nas salas comuns com deficiência visual registrados no Censo Escolar; A escola necessita dispor do espaço físico na escola para a implantação da SRM, além de professor especializado para atuar no AEE. Assim sendo, cabe a Secretaria de Educação, por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas que foram contempladas. Além disso, essas secretarias, quando solicitam as SRM também assumem o compromisso com os objetivos do Programa (BRASIL, 2010).

Desde a implantação do Programa no contexto brasileiro, vêm sendo realizado estudos acadêmicos sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em suas múltiplas dimensões. A exemplo dos eixos que direcionam este estudo, destacamos Capellini e Zerbato (2019), Rodrigues (2016) e Pansini (2016) que em seus estudos tratam do trabalho colaborativo, voltado para a bidocência, ou seja, articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Similarmente, Paniagua (2007), Portela e Almeida (2009) e Pasian, Mendes e Cia (2017), fornecem por meio de suas pesquisas a articulação entre professor e família. Ademais, há aqueles que estudam sobre a adaptação e/ou produção de materiais didáticos para o AEE nas SRM, à exemplo os estudos de Pasian, Mendes e Cia (2017).

Segundo os dados disponibilizados no website do governo federal sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, observa-se que entre os anos de 2005 e 2011, foram implementadas no território nacional 39.301 SRM. Sendo que, os entes federativo



e municipal foram os que mais receberam SRM em seu sistema de ensino, inclusive é a rede municipal de ensino que detém o maior percentual de matrículas dos alunos PAEE nas salas comuns, correspondendo a 62% no ano de 2011 (MALHEIRO; MENDES, 2017).

Neste sentido, Pietro (2010 *apud* MALHEIRO; MENDES, 2017, p. 34) elucida que estes percentuais reforçam “o peso da responsabilidade dos municípios em construir políticas de educação inclusiva para os alunos PAEE, somadas à consolidação de suas ações para melhoria da qualidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades sob sua administração”. E ainda destacam que, mesmo com esse “protagonismo municipal”, é comum os municípios se orientarem pelas diretrizes da educação desenvolvida na esfera federal, seguindo, portanto, os princípios inclusivistas expostos nos documentos norteadores. Dessa maneira, os municípios “ao assumirem a organização da educação infantil e ensino fundamental, acabam se envolvendo também na tarefa de criação e manutenção da educação especial no sistema de ensino” (p. 35).

Redirecionando para realidade do Estado do Amazonas, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e aprovado pela Lei nº 13.005/ 2014, foi elaborada a Lei nº 4.183/2015 que aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM) para os próximos 10 anos, amparado nas exigências dos documentos legais voltados à educação e fundamentado a partir do diagnóstico socioeducacional do estado do Amazonas.

Construído em consonância com o Plano Nacional de Educação, avalizado pelo Ministério da Educação e corroborado pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, o PEE/AM propõe o desenvolvimento de diretrizes, Metas e ações Estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para o respeito às diversidades (AMAZONAS, 2015, p. 13).

Quanto à realidade do AEE para os alunos PAEE nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede de ensino do Estado do Amazonas, a oferta desse serviço está assegurada nos documentos legais já citados, e regulamentada pela Resolução do CEE/AM nº 138/2012. A análise situacional de todas as modalidades da educação do estado, está descrita no PEE/AM. Na educação especial, os dados evidenciam o crescimento nas matrículas dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, incluídos em Classes Comuns do ensino público do Estado, acompanhando a tendência nacional (AMAZONAS, 2015).

Por outro lado, quanto a matrícula desse alunado no Atendimento Educacional Especializado nas SRM, os microdados do Censo Escolar Inep/MEC-2019, evidenciam um caminho contrário, pois no âmbito nacional no ano de 2019, registrou apenas 38,7% de matrículas, indicando que a maioria dos alunos PAEE está sem o AEE, sendo realidade em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 2020).

Do mesmo modo, outro dado da educação especial descrito no PEE/AM está relacionado a implementação das SRM, indicando que no período de 2009 a 2013 houve crescimento gradativo, passando de 122 salas em 2009, para 389 salas em 2013. No entanto, há uma informação surpreendente e preocupante relativo à quantidade SRM sem utilização funcional, à exemplo no ano de 2013, que das 389 salas implementadas 234 estavam sem uso na rede estadual de ensino. Em 2019, diminuiu para 157 SRM, somando a capital e interior do Estado, o que segundo informação da Gerência de Pesquisas e Estatísticas da Seduc/AM, a implementação das SRM não está acompanhando, na mesma medida, o crescimento de matrículas da rede pública regular de ensino dos alunos PAEE (AMAZONAS, 2015).

A este fato, cabe ressaltar a Meta 4 do PEE/AM, que possui como objetivo universalizar para todos os sujeitos público-alvo da educação especial de 4 a 17 anos “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais [...]” (AMAZONAS, 2015, p. 47). Assim, uma das estratégias a serem alcançadas até ao término da vigência desse Plano é:

Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado (AMAZONAS, 2015, p. 48).

Vale ressaltar que essa estratégia em breve se concretizará, visto que, dos 62 municípios que constituem o Estado do Amazonas, 54 possuem a SRM em funcionamento. Por conseguinte, na realidade da rede municipal de ensino de Manaus, os autores Queiroz e Guerreiro (2019) destacam em estudos realizados na SEMED/Manaus, a verificação da implementação de 46 SRM, sendo insuficiente para atender a demanda de 3.255 alunos matriculados e com maior defasagem na educação infantil. Essa realidade foi corroborada pelo estudo de Santos *et al.* (2017), onde revelaram que a insuficiência de SRM para atender a demanda da rede de ensino municipal de Manaus, corresponde a falta de mais de 30 salas, conferindo o déficit de 40% de SRM.

Reconhecendo a necessidade do Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para fortalecer e consolidar a perspectiva inclusiva da educação, salientando a garantia e a qualidade na educação para todos sem distinção, é que traçaremos um panorama da organização e do funcionamento do AEE nas SRM no estado do Amazonas, por meio das pesquisas e assim (re)pensar os aspectos que não condizem com os documentos legais ou mesmo (re)pensar alguns documentos orientadores.

### **1.3.2 Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais e norteadores**

Este serviço destinado aos sujeitos público-alvo da Educação Especial, está amparado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e documentos que dela precederam, além dos acordos internacionais firmados pelo Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta a educação especial como a única modalidade da educação escolar que deve estar disponível em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, dispondo do Atendimento Educacional Especializado como parte que integra o processo educacional.

O documento que normatiza a PNEEPEI é o Decreto nº 6.751 de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e institui a dupla matrícula, para efeito de distribuição e aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Destinando aos alunos público-alvo da educação especial, uma vaga na classe comum da escola pública e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação estabelece, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, orientando as características a serem seguidas no atendimento, a saber:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O AEE é direcionado para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a intenção de superar ou eliminar as barreiras impeditivas para sua plena participação social e processo de escolarização, mas para que isso ocorra, necessitam de instrumentos e apoios especializados que favoreçam sua interação no ambiente escolar. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 o AEE pode ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das formas” a seguir.

- I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Baseando-se nos fundamentos da PNEEPEI e documentos legais, cabe à escola, enquanto aparelho do Estado, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência quanto ao entendimento especializado para todos sem distinção, pois estes apresentam condições para aprender, considerando suas aptidões e competências individuais. Durante esse processo, há o reforço para importância e necessidade da oferta do AEE à essa população, pois seus objetivos são:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nessa mesma linha de pensamento, conforme Dutra (2010), entre os objetivos do AEE está:

- Apoiar a organização da educação especial com perspectiva inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (DUTRA, 2010, p. 45).

Na premissa de que estes objetivos sejam alcançados, mais do que nunca, deve ser reforçado que, durante o processo de inclusão escolar, o acesso e a frequência de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço seja respeitado, sendo o AEE um serviço complementar ou suplementar específico para o sucesso da escolarização dos alunos com deficiência. Neste sentido, para Fávero (2007) o AEE é uma das maneiras de garantia ao direito de aprender dentro dos espaços comuns de ensino das escolas públicas, advertindo que:

[...] a negação de direitos ocorre apenas quando tal atendimento acaba substituindo totalmente os serviços oficiais comuns. Em tal hipótese, fica caracterizada a negação ou restrição (discriminação), pois é direito de toda criança, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, conviver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola (FÁVERO, 2007, p. 17).

Com a demanda de estudantes com necessidades educacionais especiais expressa na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), evidencia-se um discurso conceitual para transformação e inclusão, onde as políticas educacionais atuais implementadas devem atender às necessidades educacionais de todos os alunos, entretanto, essas perspectivas ainda não alcançaram por completo a escola pública. Vale lembrar que, esta demanda ampla de aprendizes, escapa de certa maneira, às competências da atual Política de Educação Especial, que restringe seu público-alvo aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa maneira, os alunos público-alvo do AEE são definidos (BRASIL, 2008):

- alunos com deficiência – àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- alunos com altas habilidades/superdotação – aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

A PNEEPEI ainda orienta quanto os transtornos funcionais específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, que mesmo que não sejam especificidades do público-alvo do AEE, deve haver uma atuação

articulada com orientações que atenda às necessidades educacionais destes alunos, entre a educação especial e classe comum do ensino regular. Adverte ainda que, as pessoas estão a todo momento se adequando ao contexto do qual fazem parte, por isso, definir o público-alvo não deve ocorrer apenas na “categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, é instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que em seu artigo 5º especifica que, o AEE deve ser desenvolvido, com prioridade, nos espaços denominados de salas de recursos multifuncionais, de preferência na escola que o aluno frequenta ou ainda em outra escola de ensino regular, por não ser substituído à classe comum. Esse serviço sempre ocorrerá no contraturno da escolarização, podendo ser desenvolvido em centro de AEE ou em órgãos sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Conforme Alves (2006), as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços dentro da escola:

[...] onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

O parecer do CNE/CEB nº 17/2001, no âmbito pedagógico adverte que, em determinado momento da trajetória escolar, todos os aprendizes, podem apresentar necessidades educacionais especiais, e no geral os docentes deverão estar preparados para dar as respostas a elas com diferenciadas estratégias. No entanto, “existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para o acesso ao currículo” (BRASIL, 2001b, p. 14).

Semelhante a este posicionamento, Rodrigues (2016) nos diz que as salas de recursos multifuncionais devem funcionar como apoio no processo de aprendizagem, permitindo para aprendiz o acesso ao conhecimento, assim, “constitui-se como parte diversificada do currículo e não pode ser entendida como reforço ou recuperação de aprendizagem e nem se caracterizar como mera repetição dos conteúdos programáticos já desenvolvidos em sala do ensino regular [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 77).

O AEE em Salas de Recursos Multifuncionais é um dos diversos tipos de apoio destinado aos sujeitos alvo da Educação Especial. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), mesmo que este serviço seja o mais comum utilizado no Brasil e esteja privilegiado na PNEEPEI, ele não favorece entre os docentes, uma articulação adequada entre o ensino da SRM

e sala comum, nem no compartilhamento de responsabilidade acerca da escolarização desta população. As autoras pontuam que, essa dificuldade adicional está no fato de:

[...] a sala de recursos ter se tornado “multicategorical” nos últimos anos, ou seja, um centro para crianças de deficiências variadas, sem qualquer atenção especial para seus rótulos. Esta abordagem é usada por uma variedade de razões, incluindo a possibilidade de os estudantes obterem o apoio de professores diferentes, e também porque é um modelo econômico, que centraliza os materiais, equipamentos e outros apoios num mesmo local. Entretanto, esse modelo coloca obstáculos intransponíveis à formação dos professores, pois estes são obrigados a dominar conhecimentos e habilidades de ensino de diferentes populações da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 24-25).

Dessa maneira, é possível compreender que a escola não deve focar na deficiência do aprendiz, mas no trabalho articulado e nas condições de aprendizagem, com respostas educativas efetivas para que tenham sucesso escolar. Nesta perspectiva, não é o aprendiz que deve se adequar aos padrões tradicionais para aprender, e sim, é lançado o desafio aos sistemas de ensino em adequar-se para atender à heterogeneidade dos alunos.

Um aspecto que precisa ser destacado quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é que este serviço se constitui na oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, mas não há obrigatoriedade na frequência do aluno, sendo uma decisão que cabe ao estudante ou aos seus pais/responsáveis. Visto que, a única modalidade prevista na Constituição como obrigatória é o Ensino Fundamental, logo, os sistemas de ensino não devem condicionar os sujeitos da educação especial ao AEE para ter acesso ao ensino comum.

### **1.3.3 O Atendimento Educacional Especializado e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, prevê a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para as escolas no seu artigo 12, que dispõe acerca das atribuições dos estabelecimento de ensino, dentre outros, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ou seja, definir suas ações conforme sua realidade e cumprir efetivamente essas ações. Assim, todos os propósitos da escola são definidos no Projeto Político-Pedagógico, que segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 12) “conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas”.

Para Gadotti e Romão (1997 *apud* ROPOLI, 2010, p. 11-12), “o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola [...]”. Nessa perspectiva, Carvalho (2019) corrobora afirmando que:

Muito mais que um plano de trabalho, o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos (CARVALHO, 2019, p.164).

O diálogo e a construção do PPP, não é apenas tarefa dos professores, e sim de toda a comunidade escolar. Não pode ser um documento para cumprir uma exigência legal do sistema de ensino e engavetá-lo, devendo assim, ser o orientador das ações da escola, por isso “o texto sempre estará em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes” (CARVALHO, 2019, p. 165).

No âmbito da educação especial, além da LDBEN n° 9.394/69 e da Nota Técnica 11/2010, a Resolução n° 04/2009, também traz em suas linhas as orientações à institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Dispondo em seu artigo 10º, que quem institucionaliza a oferta do Atendimento Educacional Especializado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pública regular, estabelecendo sua organização, a saber:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 02).



Além disso, o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais<sup>9</sup> (BRASIL, 2010), denota que também cabe à escola, contemplar na elaboração do seu PPP quanto à oferta do AEE os aspectos do seu funcionamento como o planejamento, o acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, tais como:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE (BRASIL, 2010, p. 08).

A princípio é necessário estabelecer objetivos, metas e ações com planejamento e organização até a execução, sempre em articulação com as propostas do ensino comum. Ropoli *et al.* (2010, p. 20) lembram que, as relações dentro do contexto educacional são baseadas na democracia, dessa maneira, as decisões são tomadas em conjunto por toda comunidade escolar, refletindo nas iniciativas da equipe. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado nas SRM agrega à gestão democrática da escola.

Quanto à articulação dos professores, o PPP prevê a parceria entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, com ações compartilhadas na elaboração, por exemplo, de materiais didáticos especializados, bem como recursos para a produção destes. A Nota Técnica nº 11/2010 também discorre acerca da articulação entre o trabalho colaborativo dos professores da Sala Comum e dos professores do AEE, como um eixo de extrema relevância nesse processo, assim compete à escola:

---

<sup>9</sup> No anexo deste manual de orientação, há todos os aspectos que precisam ser contemplados na elaboração do PPP da Escola. Incluindo a fundamentação legal, político e pedagógica, que consiste em “Referenciais atualizados da política educacional, da legislação do ensino e da concepção pedagógica que embasam a organização do PPP da escola. Com relação ao AEE, indicar os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta” (BRASIL, 2010, p. 19).

- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (BRASIL, 2010b, p. 04).

O AEE enquanto parte da organização escolar, no PPP contemplará as diretrizes orientadoras da organização e funcionamento deste serviço, como: o horário do atendimento dos alunos (no turno inverso ao da sala comum), conforme às necessidades estipuladas no plano de AEE, e; o horário do professor para o atendimento dos alunos, para pesquisar e produzir material didático de apoio, receber os parceiros deste processo, no caso, as famílias, os professores da classe comum e os outros profissionais (ROPOLI *et al.*, 2010). De certo, o PPP da escola determina como avaliar essas ações.

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola. O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 21).

Em posse dos Projetos Políticos-Pedagógicos das duas escolas (definidas como Escola A e Escola B) cenários deste estudo, realizamos uma leitura cuidadosa a fim de identificar os conceitos norteadores presentes na elaboração dos PPPs e principalmente, verificar como esse documento orienta a organização e funcionamento do AEE nas SRM nessas instituições.

O PPP da Escola (A) discorre em seu termos, as concepções orientadoras do seu projeto político e pedagógico, sendo: as concepções de sociedade e mundo; educação; conhecimento; escola; gestão; ensino-aprendizagem; avaliação; tecnologia; educação inclusiva; cultura afro e indígena. Esses princípios são essenciais à efetivação de um trabalho político e pedagógico, mas para nosso estudo, o foco foi no eixo da educação inclusiva, onde a temática é abordada de maneira muito superficial e sem referência teórica aos fundamentos da EI.

O AEE nas SRM é parte integrante da organização escolar, devendo estar contemplado no PPP todas as diretrizes do seu funcionamento, no entanto, não é o que se observa no documento, pois as orientações presentes também estão pontuadas ligeiramente, sem um

direcionamento mais prático. Destacando apenas sobre o público-alvo da educação especial, a SRM ser do Tipo II, o atendimento ser no contraturno e que a elaboração e execução do plano do AEE é de responsabilidade dos professores que atuam na SRM, em articulação com professores da sala comum e família. Assim, evidenciamos que muitas orientações imprescindíveis sobre este serviço não estão contempladas no PPP da Escola A, demonstrando estar desatualizado, visto que a versão entregue pela gestão da escola, está datado no ano de 2016 e inacabado, indo de encontro o que estabelece os documentos legais e orientações da literatura especializada.

Quanto ao PPP da Escola (B), datado no ano de 2015, evidenciamos que o Atendimento Educacional Especializado não está previsto nesse documento, ficando em desacordo com as normativas legais de seu funcionamento, uma vez que ele deve guiar as ações da escola em seus planejamentos, perpassando pela execução até a avaliação. Diante dessa realidade, o projeto para educação inclusiva fica comprometido, mesmo que a equipe escolar não tenha resistência em aceitar alunos PAEE e a implantação da SRM para o apoio suplementar/complementar destes sujeitos, sua institucionalização deixa de fornecer os devidos suportes para essa comunidade. Dessa maneira, compartilhamos da assertiva de Matos (2008 *apud* SANTOS, 2011, p. 114) quando ressalta que, ao debater em equipe e refletir sobre a prática escolar para a (re)organização da escola na perspectiva inclusiva, essas devem acontecer “a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência”.

De certo, se o que pretendemos é uma escola inclusiva para todos, é urgente que a (re)organização das escolas aconteça, mas para que isso ocorra, essas ações devem estar instituídas no Projeto Político-Pedagógico. Pois, segundo Mantoan (2015, p. 67) o PPP “[...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais de organização/funcionamento da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”.

É importante estar bem definido e descrito na elaboração do PPP, todas as informações relacionadas à realidade da escola e principalmente os aspectos do funcionamento do AEE, por isso a necessidade do diálogo e construção coletiva desse documento, sob a responsabilidade dos alunos, pais, professores da sala comum e da SRM, ou seja, toda a comunidade escolar. Sendo esse serviço, como qualquer outro dentro ambiente educacional, é parte integrante do PPP e deve prever todos os aspectos de sua organização, como: o planejamento, o acompanhamento e avaliação dos recursos, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização (BRASIL, 2010a).

Encerramos este tópico com a assertiva de Carvalho (2019, p. 166) quando enfatiza que “precisamos colocar os pingos no “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes”.

#### **1.3.4 Atendimento Educacional Especializado: Quem atua?**

Iniciando as reflexões acerca do profissional que deve atuar do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, a própria Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nos informa que a base de atuação do professor é a sua formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais para exercer a docência, mas também os específicos para atuar no AEE, apresentando alguns aspectos referentes aos:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

Diante do exposto, observa-se que são múltiplas e amplas as atribuições dos profissionais do AEE, por isso requer o domínio de conhecimento específico em áreas distintas para o atendimento do sujeito alvo da SRM. Sobre isto, Chiaradia e Caron (2020, p. 51) salientam que, “por si só, o AEE já não se caracteriza uma tarefa simples, ele enfrenta outras barreiras a serem transpostas, como amenizar os estigmas e preconceitos sobre a capacidade, ou não, dos educandos envolvidos e os contextos que os cercam”.

Em conformidade com o PNEEPEI referente as diversas demandas do professor do AEE, Chiaradia e Caron (2020) pontuam que a função desse profissional vai além da formação, especialização, capacitação e conhecimento para o AEE, mas sobretudo, a efetivação de um trabalho que promova o avanço e autonomia do aprendiz, assim como orientar os docentes do ensino regular e todos os profissionais da unidade de ensino.

A formação inicial e continuada são critérios reafirmados pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 no artigo 12. A formação do professor além de favorecer a atuação no AEE, também deve desenvolver o caráter interativo e interdisciplinar com as salas comuns do ensino regular e as salas de recursos multifuncionais. Por isso segundo o Artigo 13 da Resolução nº 04/2009, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado contemplam:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Quanto as primeiras atribuições do professor do AEE apresentadas na resolução, Chiaradia e Caron (2020) lembram que o ponto de partida para o atendimento está em considerar as peculiaridades dos alunos, ainda que o diagnóstico seja o mesmo para mais de um aluno, não significa que os encaminhamentos e recursos serão os mesmos. Há muitas razões para que o AEE seja planejado e executado de maneira individual, como a “aceitação familiar, o trabalho desenvolvido pela família, as condições socioeconômicas dessas famílias e, ainda, as habilidades que cada pessoa com deficiência desenvolveu de acordo com sua especificidade e com estímulos que recebeu” (CHIARADIA; CARON, 2020, p. 48).

Sobre o planejamento do AEE, Ropoli *et al.* (2010 *apud* CHIARADIA; CARON, 2020) contribuem afirmando que ao planejar o atendimento não se deve priorizar inicialmente o diagnóstico da deficiência, pois acreditam que antes da deficiência, vem o aluno, com sua individualidade, com sua história, suas performances e diferenças. Nesta mesma direção, Rodrigues (2016, p. 79) corrobora dizendo que “o professor precisa executar suas atividades sem perder de vista a necessidade e a especificidade de cada aluno da turma e no conjunto de experiências trazidas para a sala de aula. É pela diversidade que aprendemos a construir alternativas diferenciadas de aprendizagem”.

Diante de muitas atribuições destinadas aos professores do AEE e os desafios de transformar o sistema de ensino em um ambiente educacional inclusivo, não seria exagerado afirmar que dentre muitos desafios, talvez o crucial resida na formação dos docentes, pois é

compreendido como a base para o processo de inclusão. Logo, faz-se necessário trazer algumas reflexões acerca desta questão para a educação geral e especial.

Freitas (2006) pontua que, com base nas práticas pedagógicas destinadas aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula comum, a conclusão é que a formação do professor para educação geral, pouco tem agregado para a educação destes alunos. Nessa perspectiva, todos concordam que tanto a formação inicial quanto a continuada, oferecida aos professores brasileiros, não tem sido o suficiente para o desenvolvimento integral dos alunos, tampouco tem favorecido o bom desempenho nos conteúdos escolares, negando-lhes o ser cidadão com deveres e direitos na sociedade do conhecimento. A autora traz algumas reflexões da atual situação da formação de professores, apontando para a:

necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competências profissional. O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção de conhecimento (FREITAS, 2006, p. 169).

De modo geral, é imprescindível, tanto na formação do professor da educação especial quanto do professor da classe comum, que se inclua programas e conteúdos que estimulem as competências de um profissional intelectual que atue nas mais diversas situações. Logo, de acordo com Tardif (2002 *apud* FREITAS, 2006, p. 169) essa formação é entendida “como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo”.

É comum para quem inicia uma formação e até prejudicial, estar com ideias preconcebidas sobre os estudantes com deficiência, isto ocorre, talvez, como reflexo do próprio processo de escolarização ou mesmo de práticas escolares socialmente e historicamente instituídas. Fazendo que o professor idealize um “estudante-padrão”, desconsiderando totalmente que é próprio da sua profissão lidar com a diversidade, e esta não deve ser vista como algo à parte do processo de formação. Por isso é comum no início de carreira que o professor possua entendimentos deturpados e estereotipados, que por vezes têm dificuldades de se desfazer, levando certo tempo ou mesmo nem conseguindo desvincular-se desses preceitos, o que diretamente contribui com a enorme demanda de excluídos do e no sistema escolar (FREITAS, 2006). A autora acrescenta que são aspectos indispensáveis na formação do

professor “romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica” (FREITAS, 2006, p. 170).

Sobre o discurso da educação para todos, é imperativo que a formação seja direcionada para um professor consciente e comprometido com o seu papel social de ensinar. Sobre isto, Cartolano (1998 *apud* FREITAS, 2006) destaca que:

Assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isto significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação – a fim de reconhecer sua pertinência, ou não, às condições históricas existentes (p. 170-171).

Com isso, podemos compreender que a formação docente é um dos aspectos para se alcançar o objetivo da educação inclusiva. Situação exposta na LDBEN n° 9.394/1996, no artigo n° 59, inciso III, o qual direciona aos professores de modo geral o desafio de compreender qual a sua função nesse processo, quando destaca que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos público-alvo da educação especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 42). Neste cenário, pelo que dispõe a LDBEN, a formação é para os dois tipos de profissionais, segundo Bueno (1998 *apud* FREITAS, 2006): (I) dos docentes do ensino regular, para o mínimo de formação, visto que a finalidade é da inclusão dos estudantes com “necessidades educativas especiais” (NEE) e; (II) dos docentes especializados nas diferentes NEE, tanto para o atendimento direto desse público, quanto para apoiar o trabalho dos docentes das salas regulares que integram esses alunos. Lembrando que na Educação Inclusiva a responsabilidade com a educação dos alunos é de toda a equipe escolar.

#### **1.4 Articulação entre Professor do AEE e Professor da Sala Comum**

Um dos aspectos do AEE, descrito no Manual de Orientação do Programa de Orientação de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), trata-se da articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular. A prática pedagógica articulada

entre esses professores também é citada na Resolução nº 02/2001, Resolução nº 04/2009 e reafirmada na Nota Técnica nº 11/2010, que dispõe sobre as atribuições do professor do AEE, sendo que uma delas é “estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010b, p. 5).

Miranda (2015) ressalta que as práticas dos professores do ensino comum e da SRM, só serão efetivas mediante um trabalho colaborativo, desenvolvendo ações conjuntas e interdisciplinares para que se alcance os objetivos do ensino, mesmo que seus trabalhos tenham finalidades distintas, no caso do docente da sala comum cabe ensinar os componentes curriculares de sua competência, enquanto ao docente do AEE nas SRM compete complementar/suplementar a formação do aluno. Isso justifica a necessidade da presença do professor do AEE na sala de aula comum para acompanhamento da trajetória escolar de seus alunos, instruindo-os a sua plena participação dentro e fora do contexto escolar, para tanto, é indispensável a articulação entre eles.

A autora acrescenta que na perspectiva inclusiva, essa articulação ganha relevância e espaço, visto que, os aprendizes compartilham da mesma sala de aula, favorecendo a articulação entre esses profissionais para que a educação aconteça de maneira integral, ou seja, em todos os níveis e etapas da educação básica e superior (MIRANDA, 2015). Nessa linha de pensamento Correia (2003 *apud* MIRANDA, 2015, p. 84) reforça que, “para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor da escola comum deve conciliar-se com o do professor de Educação Especial e com o dos pais, de forma que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar”.

Segundo Ropoli *et al.* (2010) as atribuições do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por toda a equipe escolar: professores, auxiliares, pedagogos, supervisores e gestores das escolas regulares, visando beneficiar todos os alunos e a melhora na qualidade de ensino. Para as autoras os eixos privilegiados para articulação são:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;



- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

Há a necessidade de reforçar que a efetivação dessa articulação deve ser garantida por meio da incorporação do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Pois, este serviço, uma vez sendo parte integrante do PPP, demanda que todos os eixos de articulação entre educação especial e ensino comum serão inseridos e contemplados, dessa maneira o ensino especial e o comum terão seus propósitos unidos a efetivação da educação inclusiva (ROPOLI *et al.*, 2010).

Além disso, pesquisas demonstram uma realidade pouco satisfatória quanto às orientações para que o trabalho articulado aconteça. O estudo de Miranda (2015) sobre a temática, evidenciou que este trabalho de articulação está em construção, visto que, no geral, não há uma sistematização deste trabalho, nem a inserção desse serviço no PPP da escola pesquisada. Outro ponto observado, está na grande maioria dos professores da classe comum que ainda não dominam os aspectos pedagógicos nem os princípios da educação inclusiva, além de não se mostrarem com disposição para um trabalho pedagógico em equipe, com a justificativa de não terem formação adequada para atuarem com os discentes com Necessidades Educativas Especiais.

Uma organização escolar pouco eficaz quanto a implementação da PNEEPEI, especificamente, na incompatibilidade dos horários dos professores da educação especial e do ensino comum, tem sido revelado pelos estudos como um impedimento ao trabalho articulado entre os professores (MILANESI, 2012; MIRANDA, 2014; OLIVEIRA; APOLUCENO; RABELO, 2014). Estes estudos evidenciam uma série de obstáculos para que se desenvolva o trabalho articulado entre os educadores.

O tempo para o planejamento comum é imprescindível nesse processo, pois orienta-se que os professores precisam de tempo para partilharem e discutirem suas ideias, este momento permite a interação entre os dois educadores sobre o andamento das atividades nos seus respectivos locais de trabalho. Segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* CAPELLINI; ZERBATO, 2019) advertem que a falta de tempo para o planejamento em equipe é uma barreira no relacionamento entre os docentes especializados e os do ensino comum. Na realidade brasileira o professor especializado normalmente atua nas SRM, no turno inverso ao

qual o professor da sala comum leciona, situação que impede uma comunicação mais ativa entre eles, portanto, não dispondo do tempo para planejar e trocar as experiências sobre as estratégias pedagógicas à aprendizagem dos alunos PAEE. Essa realidade é confirmada por Garcia e Rocha (2018) e Pansini (2016, p. 83) quando afirma que os estudos apontam “para o fato de que a colaboração entre o professor especialista e os professores de sala regular ou não ocorrem em boa parte das escolas, ou quando ocorrem, é de maneira tímida, incipiente e precária”.

Rodrigues e Cia (2013) pontuam que no geral, os docentes que atuam nas SRM são cientes da importância de partilharem informações com os docentes das salas regulares e que procuram, na medida do possível a organização de ações em parceria. Contudo, essas ações esbarram na falta de maior tempo destinado a estabelecer essa parceria de maneira mais sólida, também foi evidenciado que, em alguns casos, a falta de compreensão do próprio papel, enquanto professor da sala regular nesse processo, impedem essa parceria. Ainda ressaltam que, mesmo com todas estas dificuldades, essas profissionais são cientes que o trabalho colaborativo, além de estreitar esta relação, deixaria um trabalho mais efetivo aos alunos PAEE.

No estudo de Dantas e Costa (2014) também ficou evidenciado a falta de tempo, a falta de organização e apoio da gestão escolar, e a falta de conhecimento por parte das professoras do ensino regular acerca do trabalho desenvolvido pela docente que atua no AEE, sendo os principais obstáculos que dificultam o diálogo e por conseguinte a articulação entre o professor da sala comum e do AEE à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Também destacam que no plano de atendimento do AEE não se considera o apoio ao professor, com observações e participações em sala de aula e momentos de trocas.

No estudo de Rodrigues (2016) sobre articulação entre SRM e Sala de aula comum, concluiu que as SRM ainda não conseguem desenvolver um trabalho satisfatório, perdendo a sua função, assim os alunos PAEE acabam não entendendo o porquê da sua permanência em dois ambientes diferentes que não interagem, não compartilham experiências e nessas atividades isoladas não contribuem com o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a SRM e sala comum não se complementam. Ainda pontua que há interesse das professoras das SRM em desenvolver um trabalho com qualidade, mas lhes faltam conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os recursos disponibilizados para as salas.

Sobre isso, Bedaque (2011 *apud* PANSINI, 2016) adverte que a dificuldade no trabalho colaborativo reside na própria organização da SRM, pelo fato de, na maioria das vezes, estes educadores só trabalharem em um horário e em turnos diferentes, assim impossibilitando os professores planejarem suas estratégias conjuntamente. Essa realidade é confirmada por Bueno (2012 *apud* PANSINI, 2016) ao enunciar que:

[...] além de restringir a educação especial à ação das salas de recurso multifuncionais, a sua estruturação impede o trabalho colaborativo junto do professor regente, na medida em que esse atendimento pode ser oferecido em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, ou seja, com essa dinâmica fica claro que o AEE, por meio do atendimento direto aos alunos da educação especial incluídos em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente, quando existir, no trabalho colaborativo entre professor capacitado e especializado (p. 84).

Outro ponto relacionado a este aspecto, refere-se ao horário de planejamento remunerado, um direito do professor previsto nos documentos normativos, para o desenvolvimento das suas atividades extraclases (estudo, planejamento e avaliação). A Lei nº 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e a LDBEN nº 9.394/96 no seu artigo 67, inciso V, denota que o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 23). Por conseguinte, esses documentos não determinam onde será cumprido esse tempo destinado as atividades extraclases, deixando a critério dos estados e municípios estabelecerem tais parâmetros.

Quando voltamos o olhar para o Estado do Amazonas, cabe destacar a Instrução Normativa nº 004/2013 que disciplinou os procedimentos operacionais da HTP e determina que as Horas do Trabalho Pedagógico (HTP) devem ser cumpridas no ambiente escolar que o professor leciona. Assim, estabelece no:

Artigo 2º. As Horas de Trabalho Pedagógico fazem parte da carga horária anual do professor e serão cumpridas nas dependências da escola. Salvo quando convocados pela Secretária de Estado de Educação.

Artigo 3º. Cada unidade escolar deverá definir nos horários dos professores o tempo específico previsto para o cumprimento da Hora de Trabalho Pedagógico (AMAZONAS, 2013, p. 19).

Ademais, as horas destinadas ao estudo, planejamento e avaliação já são realidades em alguns municípios brasileiros. Entretanto, Capellini e Zerbato (2019) pontuam que não há uma organização por parte da gestão administrativa para direcionar o planejamento em comum entre os profissionais. Acrescentam que há situações que “devido às inúmeras demandas do contexto escolar, o horário de planejamento acaba sendo utilizado para realizar outras funções, ou seja, a cultura escolar ainda não está estruturada no sentido de valorizar esse momento fundamental para o sucesso do ensino em sala de aula” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 53).

Os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) pontuam algumas considerações acerca de alguns documentos legais, pois ao mesmo tempo que orientam um trabalho colaborativo

entre esses profissionais, se contradizem no sentido de que o atendimento deva ocorrer apenas no contraturno das SRM, não disponibilizando outras formas deste serviço. Dessa maneira, estes profissionais não possuem a oportunidades para trocas de experiências, planejamento, estabelecimento de objetivos e metas para alcançar a participação e aprendizagem dos alunos PAEE. Portanto, enfatizam que a maneira como está organizado o atendimento nas SRM não favorece aspectos imprescindíveis à inclusão como a comunicação, a troca e o trabalho em equipe.

Nessa linha de pensamento Malheiro, Mendes e Botura (2011 *apud* RODRIGUES; CIA, 2013) ressaltam que há algumas controvérsias no AEE em SRM. Isso se justifica no sentido de que, o serviço nas SRM no Brasil se tornou de tamanho único, enquanto em outros países, para atender as diversas necessidades dos alunos, a oferta ocorre por meio de várias opções de atendimento, além das salas de recursos, se mantém as classes especiais e escolas especiais, por exemplo.

Dado o exposto, convém considerar as ponderações de Mendes e Malheiro (2012) quando enfatizam que, por mais que haja um consenso mundial do direito garantido a todas as crianças no compartilhamento do mesmo espaço de escolarização, no caso as salas comuns das escolas regulares, a perspectiva de fazer valer esse direito com uma medida compulsória, tem se demonstrado controverso, pois não há evidências que os sujeitos com necessidades educacionais especiais se beneficiariam deste serviço.

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361).

Sob esse ponto de vista, enunciamos ser defensores da compreensão de inclusão escolar atribuído por Smelter, Rasch e Yudewitz (1994 *apud* MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 360) no qual boa parte da literatura também defende, uma prática que envolve “[...] manter estudantes de educação especial em salas de aula do ensino comum e trazendo também os serviços de apoio à criança, ao invés de levar a criança aos serviços de apoio”.

Mas para que isso ocorra, necessitamos estar alicerçados na literatura científica da área, Wood (1998 *apud* MENDES; MALHEIROS, 2012) propõem que o serviço de apoio deva consistir em rearranjar o papel do profissional da educação especial, para que saiam dos seus locais de trabalho e atuem em regime de colaboração nas salas comuns, e não somente nos

serviços que retiram os sujeitos com necessidades educacionais especiais de suas salas para apoio complementar ou mesmo serviços segregados.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ainda que discreta, a literatura vem apresentando o ensino colaborativo ou coensino como um dos suportes mais favoráveis à inclusão escolar, no qual compreende um trabalho articulado, de parceria entre os professores da sala comum e educação especial. Dessa maneira, esclarecem que a forma de trabalho em coensino é baseado:

na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 26).

Sobretudo, os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmam que o ensino colaborativo só pode ser definido como uma parceria entre professores da sala comum e educação especial, na condição “que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais” (p. 46).

Neste sentido, no contexto escolar, o ensino colaborativo ou coensino tem se apresentado como uma “estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 360).

Portanto, cabe reafirmar que o ensino colaborativo ou coensino é uma estratégia promissora à efetivação da inclusão, visto que, é na sala comum que se concentra a jornada escolar do aluno, e requer, assim, a transformação na organização da escola, desde o reforço nas salas comuns com recursos/materiais, profissionais especializados em educação especial como apoio ao professor regente, perpassando pela preparação de equipes colaborativas até a oferta de uma educação com qualidade para todos.

### **1.5 Articulação entre Professores e Família do Aluno**

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) possui como objetivo assegurar a inclusão escolar aos alunos PAEE, a participação da família

e da comunidade, sendo aspectos importantes para o funcionamento do AEE e reafirmado no Manual de Orientação do Programa de Orientação de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a). O papel da família na educação dos indivíduos, está exposto numa série de documentos legais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Além de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que no artigo 61 orienta que:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extraescolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (UNESCO, 1994, p. 43).

Ao considerarmos a escola e a família como duas instâncias que se superpõem e se complementam, é indispensável e indissociável imaginá-las fora da educação e da construção da personalidade do aluno, que durante suas vivências familiares, adquirem características e particularidades individuais, sendo fundamental a interlocução entre a escola e família dentro desse processo de educação do aluno PAEE (PORTELA; ALMEIDA, 2009).

No entanto, antes de traçar as considerações acerca da parceria entre a escola e a família para o processo de inclusão do aluno PAEE, é necessário esclarecer, primeiramente, qual o entendimento de família adotamos neste estudo, visto que, na atual sociedade há uma grande diversidade de estruturas familiares reconhecidas jurídica e socialmente, como: as tradicionais, as monoparentais, as reconstituídas, as homoafetivas, as com ou sem irmãos, as adotivas, enfim, os modelos são muitos e se adaptam conforme o contexto histórico-social e cultural.

Assim sendo, nos apropriamos do conceito de Dias (2011, p. 141) quando ressalta que, independentemente do modelo de família, esta constitui um sistema dinâmico com outros subsistemas, os quais desempenham funções na sociedade, definindo que a família “é sempre um conjunto de pessoas consideradas como unidade social, como um todo sistêmico onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior”.

A compreensão do conceito de família não é universal nem atemporal, ao contrário, trata-se de um conceito sócio-histórico e culturalmente construído. Neste sentido, para Portela e Almeida (2009) a instância de família configura-se como:

[...] uma instituição socializadora, como célula básica da sociedade, cuja importância é decisiva no desenvolvimento do indivíduo [...]. Os comportamentos familiares constituem premissas básicas no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a começar pela aquisição de formas simples de comportamento, que passam as formas mais complexas, como normas e os valores, até chegar à transmissão da herança cultural própria tanto da família como da sociedade. Com isso, pode-se considerar a família como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserido (p. 150).

A partir do exposto, para que a criança se desenvolva integralmente, tanto a família quanto a escola possuem função específica e essencial no processo de construção da sua cidadania. Ressalta-se que, durante a combinação de influência (escola/família) no desenvolvimento da criança, “a família ocupa, para Vygotsky, um lugar privilegiado, por transmitir ao indivíduo a herança cultural própria da família e da sociedade, bem como os elementos essenciais para a sua formação” (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p.153). As autoras ainda tecem considerações acerca da criança com necessidades educacionais especiais, denotando que não há como entendê-las em sua integridade sem considerar seu contexto familiar, principalmente as crianças com deficiência, cujos laços socioafetivos geralmente limitam-se a família, sendo a primeira e mais significativa, em muitos casos a única instância social que se relacionam (PORTELA; ALMEIDA, 2009).

Com a clareza do modelo de família que estamos retratando, e sendo essencial e indissociável a relação escola/família para formação do indivíduo, voltamos a atenção para as famílias com crianças com necessidades educacionais especiais, recordando que, por um lado, na sociedade contemporânea, há múltiplas estruturas familiares, mas por outro, as famílias também diferem em questões de recursos, ideologias, no grau de envolvimento com a educação dos filhos e nas diversas reações diante da deficiência (MATSUKURA, 2001; PANIAGUA, 2007).

Quanto a família e o AEE, os autores Chiaradia e Caron (2020) dissertam que, para que a SRM desempenhe sua função e o Ensino Regular seja efetivamente um espaço inclusivo, é necessário ajustes e a participação de todos os envolvidos, assim, a família é indispensável nesse processo, pois compreende-se que ela (a família) é a primeira referência e local de aprendizagem dos sujeitos com deficiência. “O papel que a família exerce na vida da pessoa com deficiência é importante e tem algumas condutas e encaminhamentos que se fazem necessários” (p. 57). Destacando que:

Além do atendimento proporcionado [...], um aspecto essencial para a evolução da criança é a conduta dos pais. Conduta esta que pode beneficiar ou prejudicar o seu processo de desenvolvimento. Referimo-nos aqui a tendência a superestimar ou a

subestimar a capacidade do filho (REGEN; ARDORE; HOFFMANN, 1994 *apud* CHIARADIA; CARON, 2020, p. 57-58).

Nesse caso, acreditamos que superestimar e subestimar, são condutas que podem atrapalhar o processo de desenvolvimento escolar de todas as crianças, e aqui especificamente os alunos com deficiência, levando-os a autopercepção de fracasso e/ou frustração, acarretando outras consequências negativas, como a baixa autoestima ou mesmo falta de autoconfiança, com sensação de que não possui valia, refletindo na insatisfação familiar.

Chiaradia e Caron (2020) nos informam que cada uma dessas duas instâncias (escola e família) desempenham funções distintas, à escola cabe o desenvolvimento de atividades formais de escolarização, leitura, compreensão textual, produção de texto e pesquisas, quanto à família, se destaca pelo importante papel relacionado aos aspectos de cunho emocional, psicológico, social e cultural. Ademais, sugerem a implantação de políticas públicas que estreite a aproximação desses dois espaços (família e escola) para o desenvolvimento do sujeito, intermediados pelo AEE, que além de garantir o acesso, devem concentrar esforços para que os familiares do sujeito com deficiência também sejam auxiliados e orientados quanto às necessidades e potencialidades deste público, bem como a conscientização da importância do envolvimento familiar nesse processo.

De fato, a relação harmoniosa entre família-escola possibilitará uma educação mais significativa e integral do sujeito, pois entende-se que ambas se complementam e cumprem um papel indispensável na educação das crianças com e sem deficiência. Na compreensão de Reis (2007 *apud* CHIARADIA; CARON, 2020, p. 74) no momento que a criança é inserida no sistema escolar, “a relação escola-família se inicia, permanece e será incentivada e cultivada, por meio do diálogo. No caso da deficiência, a aproximação entre escola e família pode contribuir para o melhor desenvolvimento da criança com deficiência”.

Conforme Mittler (2003) a relação família e escola precisa ser de confiança e respeito mútuo, permitindo com que:

Uma verdadeira parceria, como em qualquer outra relação próxima, implica respeito mútuo baseado em uma vontade para aprender com o outro, uma sensação de propósito comum, um compartilhamento de informação e, alguns acrescentariam, um compartilhamento de sentimentos (MITTLER, 2003, p. 213).

Segundo Paniagua (2007) é no esforço simultâneo e coordenado pela família e escola que se encontra a resposta para superar muitas dificuldades educativas, entretanto, em alguns casos essa relação é de desconfiança ou mesmo de reprovação de ambas as partes, por isso



implementar essa prática colaborativa não é simples, requer a superação desses obstáculos a favor de um verdadeiro projeto de colaboração em nível de igualdade e respeito mútuo.

O estabelecimento de uma autêntica colaboração só é possível por meio de um processo de permanente negociação. É preciso reconhecer a enorme diversidade existente entre as famílias de crianças com deficiência; por isso, não se deve impor um modelo único de relação. O que para alguns pais é uma grande ajuda – por exemplo, tarefas para fazer com seus filhos em casa – para outros seria uma sobrecarga. A escola deve ser sensível à situação particular de cada família [...] (PANIAGUA, 2007, p. 344).

Esses aspectos nos remete ao estudo realizado por Ferreira (2020) no municípios do interior do Estado do Amazonas, revelando que a relação professores da SRM e a família do aluno, basicamente se reduz a solicitação de acompanhamento nas atividades que vão da escola para casa, como se a falta do acompanhamento fosse a razão principal para que o aluno não superasse as dificuldades de aprendizagem, dessa maneira, delegando à família tal responsabilidade.

A pesquisa de Rodrigues (2016) quanto à participação da família, revelou que essa encontra-se ausente, pois não há assiduidade do aluno no atendimento especializado nas SRM e nas poucas vezes que os alunos comparecem, os pais/responsáveis ficam do lado de fora da sala, perdendo a oportunidade de “aprender para ensinar”.

Outro resultado que nos chama atenção, encontra-se nos estudos de Ferreira (2020) realizado nos municípios da Calha do Madeira/AM, relacionado ao acesso e permanência nas SRM. A pesquisa revelou que entre o total de 166 matrículas realizadas no ano de 2019, houve 49 abandonos, representando um percentual de 29,5%. Os principais motivos elencados pelos professores do AEE que interferem na permanência dos alunos nas SRM foram: o acolhimento da escola, participação dos pais e o transporte escolar.

Ao que tudo indica a falta do transporte escolar tem sido um impeditivo para a frequência dos alunos PAEE nas SRM, e essa informação se confirma no estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017) em diferentes regiões do Brasil, onde apontam a realidade dos professores das SRM quanto ao funcionamento e organização do AEE. A pesquisa revela que este serviço está indo de encontro as orientações dos documentos oficiais, como a participação dos alunos PAEE no mesmo turno de aula da sala comum, com a justificativa na falta de transporte escolar para levá-los no contraturno. Esses resultados também podem ser observados nos estudos de Anache *et al.* (2014), Araújo, Martins e Silva (2015), Costa e Santos (2015), Santos *et al.* (2015).

Ainda sobre a relação família e escola de alunos com deficiência, os estudos de Borges, Gualda e Cia (2015), Christovan e Cia (2013), Martins (2006), apontam para o aspecto da troca de informação e diálogo entre as duas instâncias como um dos caminhos para estreitar esta relação. Sobre a importância do diálogo entre família e professor da SRM, Garcia e Rocha (2018) pontuam que, por meio do diálogo há a oportunidade para o professor da SRM conhecer o contexto ao qual o aluno está inserido e depois estabelecer metas a curto e longo prazo, para que assim possam atender as necessidades educativas do aluno.

Outra questão a ser pontuada, é a necessidade da família se aproximar da escola, não apenas quando convocada para reuniões bimestrais para entrega de notas, atuação em conselhos escolares ou algo do gênero, mas que participem ativamente do processo de escolarização dos seus filhos (SANTOS, 1999; SILVA, 2016). Nos estudos de Chiaradia e Caron (2020) foi possível verificar a partir das vozes das professoras do AEE, a ênfase sobre a necessidade da participação dos pais/responsáveis além de assuntos relacionados a criança com deficiência, para uma participação mais ampla com todos do ambiente escolar, afinal a escola é um espaço complexo no qual a criança está inserida.

Esse contexto pode ser confirmado nos estudos de Maturana e Cia (2015), Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015), onde ressaltam a importância da relação família e escola não como instituições separadas, mas numa relação de interdependência para o sucesso da inclusão do aluno PAEE na escola.

Nesse sentido, é preciso destacar que para se construir e solidificar essa relação de interdependência entre escola e família, é fundamental que a escola abra efetivamente suas portas para receber os familiares, “não alimentando uma relação hierárquica ou assumindo papel de juiz ou cobrador da família, mas, sobretudo, ampliando o espaço de participação, respeitando o desejo desta e auxiliando-a a se informar para crescer numa relação mais igualitária” (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 158).

Os estudos revelam a dificuldade de parceria e trabalho colaborativo entre escola e família, estendendo-se ao atendimento educacional especializado em SRM com sujeitos com deficiência, logo, não há dúvida que para o desenvolvimento integral do indivíduo, com ou sem deficiência, essa parceria é indispensável. Sob o mesmo ponto de vista, compartilhamos dos escritos de Chiaradia e Caron (2020) quando afirmam que:

Entendemos, portanto, que a inclusão no que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a família para consolidação do processo inclusivo é um caminho a ser percorrido e que possui diferentes nuanças, a exemplo do envolvimento de todo o contexto escolar no processo inclusivo, na coparticipação da escola e da família com professores do AEE, no conhecimento de cada situação específica dos

educandos com deficiência, tendo em vista que cada um é único e as deficiências possuem características que podem variar de indivíduo para indivíduo (CHIARADIA; CARON, 2020, p. 139).

## **1.6 Produção e Adaptação de Materiais Didáticos/Pedagógicos para os Alunos do AEE nas SRM**

Outro aspecto relacionado ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado previsto na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e regulamentada pela Resolução nº 04/2009 no seu artigo 13, discorre no inciso I, sendo atribuição do professor do AEE “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 19). Além da Resolução CEE/AM nº 098/2019 que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), no artigo 6º dos princípios orientadores do RCA, inciso VI, define que a “educação inclusiva, identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao conhecimento”.

Esse documento também ressalta que, as atividades desenvolvidas no AEE não são as mesmas realizadas na sala de aula comum e não substituem os conteúdos curriculares e as atividades da sala comum. Mas, trata-se de um atendimento que possui o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos para que alcancem autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar. E para o fortalecimento desse serviço, foi institucionalizado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógico para organização e funcionamento do AEE (BRASIL, 2010a).

Ademais, Freitas (2007) relata acerca dos materiais e equipamentos didáticos, também apresentados na literatura como recursos ou tecnologias educacionais, sendo “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo [...]. Geralmente, esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais [...]” (p. 21-22). Assim, segundo a autora uma das funções do material didático é:

dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento. Claro que seu uso precisa ser planejado, bem elaborado, preparado com antecedência. Porém, como determinam as boas práticas didáticas, o planejamento das aulas pode – e deve – resultar em atividades flexíveis,

no sentido de atender às demandas concretas dos alunos, fazendo uma ponte com os componentes curriculares, ainda que não previstos para aquele momento [...] (FREITAS, 2007, p. 26).

Além disso, Omodei (2013) discorre que o lúdico favorece o desenvolvimento e o exercício da mente, “desenvolve memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e pode favorecer a desinibição. De maneira natural, o lúdico reforça o prazer de jogar, anima estimula e dá confiança, proporcionando contentamento e orgulho” (p. 69). Quando planejado para que se alcance determinado objetivo e público-alvo, os materiais didáticos utilizados com ludicidade tornam-se estratégias que favorecem e contribuem para processo de ensino e aprendizado dos alunos com e sem deficiência, de maneira mais prazerosa. Corroborando com nosso pensamento, Soares *et al.* (2017, p. 74) reforçam que “o aprender através do lúdico pode ser uma atividade ativa que foge do convencional e propicia um prazer em aprender, desde que essas atividades tenham uma intencionalidade clara na sua execução, criando um novo saber”.

Entre os materiais didático/pedagógicos mais presentes nas SRM estão os jogos, estes são considerados grandes aliados ao fazer pedagógico, pois se valem do lúdico para facilitar o processo da aprendizagem dos alunos PAEE, atuando também como instrumento avaliador de aprendizagem. Segundo Kishimoto (1998 *apud* OMODEI, 2013, p. 69) “o jogo foi incluído no sistema educativo como um suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimento. Assim, qualquer jogo pode ser utilizado na escola, desde que se respeitem a natureza do lúdico, a liberdade e a manifestação da criança”.

Os jogos despertam competências relacionadas a criatividade, cooperação, interação, integração e sensibilização. Segundo Ferreira (2001 *apud* FRANTIOZI, 2014, p. 24) as estratégias lúdicas possuem três funções: “socializadora: por meio do jogo, a criança desenvolve hábito de convivência; psicológica: pelo jogo, a criança aprende a controlar seus impulsos; pedagógica: o jogo trabalha a interdisciplinaridade, a heterogeneidade, tornando a criança agente ativo no seu processo de desenvolvimento”. Especificamente, quanto a função pedagógica a importância dos jogos como recurso pedagógico de apoio à aprendizagem são:

considerados por excelência integradores, pois as limitações físicas, cognitivas, linguísticas e perceptivas da criança com deficiência tendem a se tornarem uma barreira para o aprendizado. Sendo assim, acreditamos que desenvolver e disponibilizar jogos adaptados é uma maneira concreta de minimizar as barreiras causadas pela deficiência e possibilitar a inserção dessa criança em ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados por sua cultura (CANAVAROLO, 2016, p. 03).

Certamente, o jogo é um excelente recurso educativo para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social da criança (CANAVAROLO, 2016; FRANTIOZI, 2014; RIZZINI; MENEZES, 2010). Entretanto, é importante destacar que as atividades lúdicas devem ser bem planejadas, organizadas e mediadas pelo professor, intencionadas para que se alcance um objetivo pré-determinado, contemplando o conteúdo e considerando o interesse e a necessidade do aluno. Caso contrário essas atividades podem ser entendidas como sinônimo de passatempo, brincadeira e recreação (FRANTIOZI, 2014).

Além dos jogos integrados na lista de materiais didáticos/pedagógicos disponibilizados pelo Programa de Implantação das SRM, é comum que os professores do AEE assumam a responsabilidade de pesquisar, identificar, adaptar e confeccionar outros jogos e recursos acessíveis aos alunos PAEE, sendo que, em muitos casos criam e produzem seus próprios jogos e outros materiais didáticos.

Portando, entendemos que as atividades diferenciadas com ludicidade devem ser características propostas nas dinâmicas de complementação e suplementação (quando houver aluno com altas habilidades/superdotação) do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Podendo ser mediada por materiais didáticos/pedagógicos, jogos e recursos educacionais que promovam a acessibilidade, (livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio, Libras, sintetizador de voz etc.), adaptações e confecções de materiais didáticos.

Alves (2006) destaca uma variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na SRM, a saber:

- jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, ímãs etc.;
- jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros;
- livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros de histórias virtuais, livros falados, livros de histórias adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilingue: Libras/ Português/ Inglês e outros;
- recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro (plano inclinado), tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária, e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional;

- mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras (ALVES, 2006, p. 20).

No contexto de atuação pedagógica nesse espaço, um aspecto imprescindível que deve ser considerado no Atendimento Educacional Especializado no ambiente das SRM é o Plano de Ação do AEE, que segundo Mantoan, Ramos e Barreto (s/d) é resultado do estudo de caso feito pelo professor do AEE. Assim, orientam que:

- O Plano de AEE é individualizado e reúne as escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam ser eliminadas as barreiras que impedem o aluno de: ter acesso e participação na sua turma da escola comum; desenvolver-se segundo suas possibilidades/capacidades.
- O Plano de Ação implica uma articulação do professor de AEE com os do ensino comum, entre os familiares do aluno e, se necessário, com profissionais de outros setores de atendimento ao aluno.
- Na execução do Plano de AEE, o professor procurará avaliar o Plano de cada aluno, revisando-o e atualizando-o, sistematicamente (MANTOAN; RAMOS; BARRETO, s/d, p. 11-12).

A construção do Plano do AEE com compromisso e responsabilidade, seguindo as orientações conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008) vai garantir que cada estudante atendido na SRM possa desenvolver-se integralmente, nos aspectos intelectuais, cognitivos e sociais. Reduzindo ou eliminando as barreiras impeditivas ao seu ensino e aprendizado diário.

Pasian, Mendes e Cia (2017) em estudo sobre a temática, trouxeram dados relacionados aos materiais necessários para o trabalho na SRM, levantando duas hipóteses preocupantes, a primeira é que nem todos os materiais que deveriam compor as salas estão disponíveis, a segunda é que os materiais disponíveis estão aquém e não atendem às necessidades dos alunos. Para a primeira hipótese as autoras citam os estudos de Damasceno e Pereira (2014) e Victor, Cotonhoto e Souza (2015) que confirmam a afirmativa. Para a segunda hipótese destacam que no AEE há necessidade de buscar, adaptar e criar os materiais didáticos/pedagógicos, talvez por isso disseram não ter materiais necessários para o atendimento. Ainda sobre a elaboração e adaptação de materiais para SRM, as autoras citaram os estudos de Anache *et al.* (2014), Anjos *et al.* (2015), Araújo, Martins e Silva (2015), Cardoso, Tartuci e Borges (2015), Miranda *et al.* (2015), Duboc e Ribeiro (2015).

Enquanto, os autores Omodei, Rinaldi e Schlunzen (2018) analisaram a adequação dos recursos e materiais didáticos disponibilizados pelo MEC às SRM, como apoio aos estudantes com deficiência intelectual. O estudo revelou que os recursos e materiais analisados são

predominantemente infantilizados para atender às necessidades dos alunos PAEE envolvidos no estudo, pois a grande maioria são adolescentes. Por consequência, indo de encontro ao que orienta a PNEEPEI, visto que, esses recursos e materiais não atendem as suas especificidades, segundo sua faixa etária ou durante sua escolarização. E para reverter essa situação apontada no estudo, as autoras sugerem que há a necessidade de organização da SRM por nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, levando em consideração nesse processo as diferentes fases da vida.

Neste sentido, mesmo que os estudos apontem que os recursos e materiais didáticos advindo do MEC não estejam atendendo a contento às necessidades complementares e/ou suplementares dos estudantes nas SRM e aos professores conforme a PNEEPEI, é fornecida autonomia para adaptar ou mesmo produzir materiais didáticos/pedagógicos que atenda as especificidades dos alunos PAEE. Estendendo-se a orientação e produção destes materiais para que os alunos façam uso no contexto da sala comum do ensino regular. Assim, ressaltamos uma das conclusões da pesquisa de Omodei (2013) quando afirma que os materiais, por si só, não garantem à aprendizagem do alunos PAEE, “mas são meios que o mediador/professor utiliza para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. O que conta nesse processo é o objetivo que o professor pretende alcançar, assim como, a mediação, as provocações a que esses estudantes são submetidos” (p. 135).

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Caracterização da pesquisa

A prática científica pautar-se-á em procedimentos metodológicos adequados, de modo que trate os conceitos e fenômenos estudados de maneira coerente e consistente. As razões aqui apresentadas para a realização dessa investigação, manifestam-se concomitantemente em duas pretensões: (I) razão intelectual (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer); (II) razão prática (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz, principalmente, no que se refere ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais).

Para a aceitação dessas razões, Gil (2007) observa que para a realização de um trabalho científico haverá um:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (p. 17).

Em outras palavras, possibilitará uma aproximação e um entendimento factual a se investigar, por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (LEHFELD; BARROS, 2003).

### 2.2 Quanto à abordagem

Objetivando contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento, bem como o favorecimento da construção de uma visão ampla do que seja o sujeito histórico e seus processos educativos, se estabeleceu a **abordagem qualitativa**.

A pesquisa **qualitativa** para o pesquisador, deve existir um contato estreito e direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente e que estes são fortemente influenciados pelo seu contexto. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud*, LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 12), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.



### 2.3 Quanto ao tipo de pesquisa

Quanto à operacionalização metodológica e aos objetivos, empregaremos a **pesquisa descritiva**, que segundo Santos (2002, p. 161) “é feita a descrição das características de uma determinada população, estudo descritivo de determinado fenômeno com suas variáveis”. Na ocasião se descreverá o funcionamento do atendimento educacional especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, à luz das falas dos professores do AEE e os professores da sala comum.

Quanto às fontes de Informação trata-se de uma pesquisa **Empírica** (também chamada de pesquisa de campo), pois de acordo com segundo Brito (2016, p. 50) é o “encontro do pesquisador com os sujeitos com os quais serão recolhidos os dados “in loco” sobre o tema pesquisado, em um local determinado”. Além disso, também é uma pesquisa Documental, pois tivemos acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas A e B para averiguarmos se nestes documentos orientadores estava contemplado a educação na perspectiva inclusiva, especificamente o Atendimento Educacional Especializado nos ambientes das Salas de Recursos Multifuncionais. E uma breve descrição da situação da Educação Especial exposto no Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

### 2.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu no município de Parintins/AM (gentílico parintinense), que é uma cidade ilha (também conhecida como a ilha tupinambarana), próxima da divisa com o Estado do Pará, com 115.363 habitantes, densidade demográfica de 17.14 hab./km<sup>2</sup>. Localizado no extremo leste do estado, à margem direita do rio Amazonas, distante 372 quilômetros em linha reta da capital Manaus. Sua área territorial é de 5.956,047 km<sup>2</sup>, representando 0,3789% do estado do Amazonas, 0,1545% da região Norte brasileira e 0,0701% do território brasileiro, desse total 12,4235 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

A cidade de Parintins é reconhecida, principalmente, por suas referências culturais, que se destacam pelas suas especificidades e exuberância, por meio dos seus festivais, dentre eles, o festival dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, que acontece no último final de semana do mês de junho. A partir do momento que este espetáculo a céu aberto passou a ser transmitido pela TV e internet, ganhou dimensão nacional e mundial. Um festival que movimenta o turismo e, conseqüentemente, a economia do município, por um curto período. Mas para a população

parintinense, essa rivalidade centenária representa a vida e história do lugar e das pessoas que a constituíram (OLIVEIRA; ANDRADE, 2018).

Seu sistema educacional conta com aproximadamente 19.225 matrículas no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e 6.576 matrículas no Ensino Médio em 2019. Dentre as unidades de ensino: 150 escolas são do ensino fundamental e 13 são do ensino médio. Em 2020, entre as unidades de ensino de caráter público estadual, 5 delas possuem Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que três (3) dessas atendem alunos PAEE do ensino fundamental I e II e 2 (duas) atendem alunos do ensino médio. Consta em 2020 o registro de 915 docentes no ensino fundamental I e II, e 282 docentes no ensino médio. A taxa de escolarização na faixa etária de 06 a 14 anos no ano de 2010, correspondendo a 93%; o IDEB do ensino fundamental I da rede pública em 2019, foi de 5,7; o IDEB do ensino fundamental II da rede pública em 2019, foi de 4,7 (IBGE, 2020).

No que se refere a Educação Especial, além das Salas de Recursos Multifuncionais implementadas nas redes de ensino municipal e estadual, o município dispõe de duas escolas privadas especializadas, sendo:

- Escola de Educação Especial “Glauber Viana Gonçalves”, que tem como mantenedora a Associação Pestalozzi, instituição sem fins lucrativos, que desenvolve trabalhos de caráter cultural, educacional e de Assistência Social, atendendo crianças cegas, com baixa visão, paralisia cerebral, deficiências múltiplas, síndrome de Down e outros. A escola conta com 12 docentes, firmados pelo convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), 03 docentes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 07 administrativos entre merendeira, motorista, serviços gerais e vigias. Essa instituição dispõe também de uma equipe multidisciplinar, integrada por: gestora, educadores, pedagoga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, assistente social e psicólogo (VALENTE; SILVA, 2013).
- Escola de Áudio Comunicação “Padre Paulo Manna”, que é um projeto de inclusão social e educacional mantido pela Diocese de Parintins, com convênios firmados com Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atende alunos com surdez do Ensino Fundamental I e quando concluem essa etapa do ensino são incluídos na rede pública regular.

Quanto as escolas da rede estadual pública, tomando como base o ano de 2021, cinco (05) delas têm SRM em funcionamento, atendendo alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio/EJA, assim definidas: 01 escola de ensino fundamental I; 02 escolas de ensino fundamental II e 02 escolas de ensino médio/EJA, todas atendendo alunos PAEE do respectivo nível de ensino. Conforme dados disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Educação

de Parintins em 2021, 92 alunos foram incluídos na rede regular de ensino, sendo que 65 estão vinculados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No município pesquisado, mesmo dispondo de escolas privadas especializadas para atendimento dos sujeitos alvo da Educação Especial, definimos como o *lócus* para a coleta de dados as duas (02) escolas da rede estadual que atendem aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento. Para manter o sigilo das escolas participantes, as denominamos de Escola A e Escola B. A escolha ocorreu aos considerarmos uma das garantias da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, como também para atender o objetivo geral deste estudo.

## 2.5 Sujeitos participantes da pesquisa

Participaram deste estudo empírico cinco (5) professores do Atendimento Educacional Especializado, atuantes nas escolas A e B de ensino fundamental II da rede estadual de ensino com Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, assim como, um (1) professor de Língua Portuguesa e um (1) de Matemática da sala comum por escola, que atendam no mínimo um aluno público-alvo da educação especial (TABELA 1). A escolha desses professores que lecionam estes dois componentes curriculares, ocorreu pelo fato de terem a maior carga horária de trabalho semanalmente. Dessa maneira, são estes os professores que passam a maior parte do tempo em contato direto com o estudante público-alvo da educação especial.

**Tabela 1:** Escolas, nº de SRM e sujeitos participantes da pesquisa.

Município	Escolas	Nº de SRM	Nº Professores SRM	Nº Professores Sala Comum L. Portuguesa	Nº Professores Sala Comum Matemática
Parintins	A	01	03	01	01
	B	01	02	01	01
<b>TOTAL</b>	02	02	<b>05</b>	<b>02</b>	<b>02</b>

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

As 05 professoras que atuam nas SRM são do sexo feminino e funcionárias efetivas, com idade média entre 40 e 65 anos, e com tempo de atuação na SRM de 5 até 11 anos. Entre essas professoras, 04 possuem carga horária de trabalho com 40h semanais na própria escola e 01 com 20h. Todas possuem formação inicial e formação específica para atuar no AEE.

Mantendo o sigilo das professoras participantes usamos siglas na representação de suas falas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3:** Perfil das professoras do AEE nas SRM.

Escolas	Professoras	Formação Inicial	Formação Específica	Tempo de atuação na SRM
A	P1	Normal Superior e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Atendimento educacional especializado	11 anos
	P2	Licenciatura Plena em Letras	Especialização em Educação Inclusiva	6 anos
	P3	Normal Superior e Pedagogia	Especialização em Educação Especial	10 anos
B	P4	Normal Superior	Especialização em Educação Especial Inclusiva	6 anos
	P5	Normal Superior	Especialização em Libras	5 anos

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Quanto aos professores que lecionam na sala de aula comum, 02 são do sexo feminino e 02 do sexo masculino na faixa etária de 35 a 51 anos, estes servidores efetivos da educação tempo de docência entre 5 e 15 anos. Especificamente, 01 professor possui carga horária de 60h, 02 professores possuem 40 horas e 01 professor com 20h semanais de trabalho. Todos possuem formação inicial na sua área de atuação (Licenciatura em Letras e Matemática) e formação continuada. Para garantir o sigilo destes professores (as) participantes usamos siglas na representação de suas falas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 4:** Perfil dos professores (as) da sala comum.

Escolas	Professores(as)	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação na sala comum
A	P6	Licenciatura Plena em Matemática	Especialização no Ensino da Matemática e Docência do Ensino Superior	15 anos
	P7	Licenciatura Plena em Letras	Especialização em Educação Especial Inclusiva	5 anos
B	P8	Licenciatura Plena em Letras	Especialização em Metodologia do Ensino de L. Portuguesa e suas Literaturas	10 anos
	P9	Licenciatura Plena em Matemática	Especialização no Ensino da Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior	6 anos

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Os professores que atuam nas SRM e Sala de aula Comum, foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, consideramos quanto a inclusão: (I) ser professor que atuou no

período letivo de 2019 e 2020 na sala de recurso multifuncional da rede estadual de ensino; (II) ser professor com formação específica para atuar na sala de recurso multifuncional, e; (III) ser professor da sala comum de Língua Portuguesa e/ou Matemática, na escola da rede estadual de ensino que tenha em funcionamento sala de recurso multifuncional. Quanto a exclusão: (I) não responder a entrevista por 3 tentativas consecutivas, e; (II) professor de Língua Portuguesa e/ou Matemática que não atenda aluno público-alvo da educação especial. Ressaltamos que nenhum professor (a) foi excluído deste estudo.

## **2.6 Procedimentos Éticos**

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo aprovado pelo parecer nº 4.551.426. Os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Este foi preenchimento em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora.

## **2.7 Instrumento e procedimentos para coleta dos dados**

A etapa da coleta dos dados conforme Brito (2016) exige do pesquisador muito tempo e trabalho na busca dos elementos necessários para responder à pergunta do estudo. Esta etapa implica na construção do instrumento mais adequado para registrar e recolher as informações em campo.

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário proposto por Ferreira (2020), o qual tem como objetivo traçar um perfil profissional dos professores(as) participantes e um roteiro de entrevista semiestruturada de Sadim (2018) e Ferreira (2020), os quais foram adaptados para atender aos objetivos do estudo. Os professores do AEE foram submetidos a entrevista com 09 questões.

Essas questões estão divididas em 4 partes: a primeira, relacionada a articulação entre professores do AEE e professores da sala comum; a segunda, acerca da articulação entre os professores do AEE e sala comum com a família do aluno PAEE; a terceira, sobre a operacionalização do AEE, como organização e funcionamento, e; a quarta parte, acerca da elaboração e adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para o atendimento nas SRM.

Aos professores da sala comum foram submetidos ao roteiro que contém 4 questões, essas estão divididas em duas partes: a primeira, relacionada a articulação entre professores do

AEE e professores da sala comum, e; a segunda acerca da articulação entre os professores do AEE e sala comum com a família do aluno PAEE, conforme quadro abaixo.

**Quadro 5:** Questões do roteiro da entrevista conforme objetivos específicos.

<b>Objetivos</b>	<b>Questões as professoras da SRM</b>	<b>Questões aos professores da sala comum</b>
1) Descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular	Questão 1: Há articulação com os professores da sala de aula comum? Descreva como é essa articulação.	Questão 1: Há articulação com os professores da SRM? Descreva como é essa articulação.
2) Descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular com a família do aluno público-alvo da Educação Especial	Questão 2: Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos do AEE? Descreva como é essa participação. Questão 3: Você considera importante a participação da família no processo de escolarização e inclusão do Aluno com NEE? Por quê? Questão 4: Você convida os pais/responsáveis para participarem das atividades da SRM? Questão 5: Quais as informações e/ou orientações que você mais comunica os pais/responsáveis do aluno?	Questão 2: Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola? Descreva como é essa participação.  Questão 3: Quais as informações e/ou orientações que você mais comunica os pais/responsáveis do aluno?  Questão 4: Você considera importante a participação da família no processo de escolarização e inclusão do Aluno com NEE? Por quê?
3) Identificar como se dá a adaptação e/ou produção de materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial.	Questão 6: Quanto a organização o funcionamento do AEE: a) Como é feita a identificação e encaminhamento do aluno a SRM? b) Número de atendimento por semana, são em grupo ou individual? c) Como é a assiduidade dos alunos? Questão 7: Quais aspectos você considera na elaboração do plano do aluno? Questão 8: Você utiliza os materiais didático/pedagógicos vindos do MEC no atendimento dos alunos? Caso utilize, quais você usa com mais frequência? Questão 9: Você adapta ou constrói materiais didáticos/pedagógicos mais acessíveis aos alunos do AEE? Se sim, cite alguns exemplos.	

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), foi necessário zelar pelo melhor interesse dos participantes da pesquisa, garantindo as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos. Sendo assim, adotamos todas as medidas de prevenção para a realização das

entrevistas, seguindo os protocolos de segurança. As entrevistas foram realizadas de forma presencial com 7 participantes, de maneira individualizada com dia e horário previamente agendado pelo participante, em ambiente tranquilo e aberto com circulação de ar, com distanciamento físico de 2 metros, uso de máscara obrigatória e uso de álcool em gel ao entrar e sair do ambiente da entrevista. A entrevista presencial com 2 dos participantes foi impossibilitada, permitindo que esse momento ocorresse à distância, previamente agendada, por meio do aplicativo *whatsApp*.

Em princípio, vale destacar que todos os procedimentos necessários para o acesso aos participantes e espaços escolares, foram cumpridos antes da coleta dos dados. Por meio de um ofício, solicitamos da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) permissão para a realização da pesquisa e alguns dados referentes a implantação de SRM no Estado. Uma vez concedida anuência da SEDUC/AM, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil. Posteriormente, foi solicitado por ofício, com cópias em anexo do termo de anuência da pesquisa e parecer aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, à Coordenadoria Regional de Educação e Desporto de Parintins - SEDUC/AM, informações sobre o número de alunos PAEE matriculados nas escolas regulares e nas SRM no período de 2019 a 2021, e número de alunos atendidos por nível de ensino nas SRM no mesmo recorte temporal.

Com essas informações em mãos, pudemos identificar em que nível de ensino os professores(as) participantes atuavam, o qual optamos pelo Ensino Fundamental II, por considerar que são duas escolas da rede estadual deste nível de ensino com amostra representativa para o estudo. Em seguida, realizado o contato com as gestoras das escolas A e B, onde entregamos uma cópia do termo de anuência e a explicação do objetivo da pesquisa. As gestoras nos disponibilizaram os contatos telefônicos das professoras do AEE e da sala de aula comum. O primeiro contato com os professores(as) participantes foi realizado, via celular, explicando a razão do contato e o objetivo do estudo, culminando com o convite para participarem como voluntários na pesquisa. Recebemos o aceite de todos e na oportunidade agendamos dia, horário e local, conforme disponibilidade, para responderem o questionário e a entrevista.

Com isso, ao longo de um mês a coleta foi realizada, sempre após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas em áudio, com o gravador de voz do *smartfone* do próprio pesquisador, com um tempo entre 23 e 30 minutos nas entrevistas presenciais. Exceto, dos 02 professores (01 da SRM e 01 da sala comum) que em razões pessoais optaram por responder via gravador de áudio do aplicativo

*WhatsApp*. Por fim, todas as gravações foram transcritas, organizadas e digitadas para manter a fidedignidade da verbalização dos participantes.

## **2.8 Procedimentos para análise dos dados**

Buscando assegurar a relação entre objetivos e as maneiras para alcançá-los, Vergara (1997) salienta que os objetivos da investigação são encontrados com a coleta dos dados, o tratamento e, posteriormente, com a sua interpretação. Por outro lado, foi realizada uma seleção dos dados mais relevantes, por categorias de análise, o que permitiu uma descrição completa, detalhada e consistente com o proposto. Todos os dados foram tratados de forma qualitativa, onde optamos pela análise de conteúdo, que de acordo com Brito (2016) a:

sua finalidade é reduzir o volume amplo de informações contidas em um texto ou documento a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação e compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação (BRITO, 2016, p. 58).

A partir da compreensão de Bardin (1979 *apud* GOMES, 2019), pudemos compreender que a análise de conteúdo apresenta um conjunto de técnicas, sinalizando que há diversas formas para analisar o conteúdo de um material de pesquisa. E diante de várias possibilidades, optamos neste estudo, pela Análise de Conteúdo Temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979 *apud* GOMES, 2019, p. 78).

A trajetória da Análise de Conteúdo Temática, geralmente consiste em 3 etapas: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados. Assim, na primeira parte, foram feitas várias leituras do material, com intuito de ter uma visão do conjunto, bem como suas particularidades; na segunda, parte foi feita a separação das categorias de análise, sendo duas unidades temáticas e a análise propriamente dita, articulando e dialogando com nosso referencial teórico, com dados de outros estudos e nossas conclusões, como etapa final gerando uma síntese interpretativa.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das falas das professoras participantes, sendo o nosso objeto de análise, que atuam no AEE nos ambientes das SRM e dos professores(as) da Sala Comum que atendem alunos PAEE, nesta sessão, descreve-se e discute-se os achados, buscando responder à questão norteadora deste estudo. Para melhor organização e compreensão, essa sessão está distribuída em 2 unidades temáticas de análise: 1) Parceria: que envolve articulação pedagógica entre professor do AEE e sala comum e articulação entre professores (AEE e sala comum) com a família do aluno PAEE, e; 2) Atividades desenvolvidas na SRM, especificamente a produção e/ou adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para os alunos do AEE. Ao descrever e discutir estas unidades, responderemos ao nosso objetivo geral que é conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins/AM.

#### 3.1 PARCERIA

##### 3.1.1 Articulação entre Professor do AEE e Sala Comum

A articulação entre estes profissionais é um aspecto do funcionamento do AEE nas SRM previsto nos principais documentos orientadores da Educação Especial (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b). Assim, quanto a questão, foi solicitada as professoras do AEE, caso houvesse, que descrevessem a articulação com os professores da sala de aula comum. Na verbalização dos professores (P1, P2, P3, P4, P5) a articulação acontece, mas ainda de maneira muito incipiente, pouco satisfatória e caminhando a passos lentos, mesmo reconhecendo a importância, a necessidade e se pondo à disposição para um trabalho articulado, não é suficiente aos objetivos da inclusão, quanto a promoção da efetiva participação e a aprendizagem dos alunos PAEE.

P1: [...] isso ocorre, mas ela não é satisfatória, não atinge aquele que a gente espera, a gente entra em contato com os professores, manda mensagem, se coloca à disposição, mas o retorno dessa articulação com o quadro dos professores não é satisfatório para nós [...].

P2: A articulação que ocorre, logo no início temos uma reunião para que possamos conhecer os professores da sala comum e eles conhecerem a nossa contribuição com aluno na sala de atendimento. Então, a partir daí, a gente se coloca à disposição para que a gente possa estar ali interagindo com eles, orientando a melhor forma de trabalhar com os alunos com deficiência na sala comum [...].

P3: Sim, há articulação, embora tímida, mas há. A maior articulação é quando eles têm dificuldades de organizar as atividades adaptadas aos alunos, quanto a compreensão comportamental baseada no transtorno e nas barreiras na deficiência.

P4: E aí eu posso dizer que não totalitária [...].

P5: Enquanto professora da sala de recurso tentamos sim sempre manter essa articulação com os professores da sala comum, sempre que recebemos um aluno novato ou mesmo os alunos que já estão frequentando sempre ocorre esse feedback de troca de informações a respeito desse aluno que está frequentando, tanto a sala comum quanto a sala de recurso.

Por outro lado, se fez necessário ouvir alguns professores que atuam na sala de aula comum, então, a mesma questão foi feita a eles, denominados nesta pesquisa como (P6, P7, P8, P9). Observamos por meio dos seus discursos que há um esforço enorme para dar respostas às necessidades dos alunos PAEE, no entanto, também se deparam com barreiras que não favorecem um trabalho colaborativo a contento com as professoras do AEE. Os excertos abaixo confirmam a fala da professora do AEE (P3) em que a articulação que acontece entre eles está centrada na adaptação das atividades para os alunos, depositando, de certa forma, no profissional especializado a confiança para o desenvolvimento e sucesso escolar dessa população. Nesse sentido, fica visível que o protagonismo desta interação é do professor do atendimento especializado.

P6: No meu caso como professor de matemática, eu procuro muito [...]. Então, funciona muito dessa forma [...], o que que eu faço, eu pesquiso e monto as minhas atividades, e aí eu envio para ela, aí ela vai ver se está de acordo com aquela deficiência, com aquilo que ela diagnosticou, com aquilo que o aluno seria capaz de fazer, e aí a gente vai adaptando e colocando da forma de cada um, é superimportante essa parte aí, senão a gente fica perdido, mais do que a gente quer.

P7: [...] E aí funciona assim, eu com ela, o assunto que eu vou trabalhar com aluno, digamos que seja figuras de linguagem, aí eu adapto a minha atividade e mando para ela pelo WhatsApp, ela confere se está faltando alguma coisa, se ela acha que está de acordo, ela manda de volta a resposta dizendo que está ok [...].

P8: sim, há sim uma parceria [...], eu estou sempre buscando ajuda com a professora, quando a gente tem alguma dúvida, alguma dificuldade a gente corre para ela, acerca da dificuldade do aluno como que a gente pode trabalhar com esse aluno, ela vai direcionando, tanto com relação a atividades, quanto no trato com aluno, ela vai sempre nos ajudando nesse sentido.

P9: [...] essa comunicação ela existia de forma não tão organizada [...].

É necessário pontuar que, essa possível relação de dependência entre os professores da sala comum com os professores do AEE, na verdade, camufla uma certa concorrência entre o trabalho que esses profissionais desenvolvem nesses dois espaços (sala comum e SRM). Pois, se por um lado, é fato, que não há uma parceria sólida entre eles, por outro, é até contraditório que o professor do AEE esteja produzindo e adaptando materiais e recursos para eliminar as barreiras que estejam dificultando o aprendizado e desenvolvimento do aluno na sala comum,

sem o diálogo e a troca de informações entre esses professores. Essa situação é nociva aos ideais inclusivos, uma vez que estes dois espaços deixam de ser complementares para serem concorrentes.

Esses resultados vão de encontro ao que orienta os documentos legais e a literatura especializada. Segundo Miranda (2015), o fazer pedagógico destes professores mesmo que seus trabalhos tenham objetivos diferentes, só será consolidado se houver um trabalho colaborativo, com ações conjuntas e interdisciplinares para que se alcance a finalidade do ensino. Para que isso ocorra é indispensável que o professor do AEE também esteja no ambiente que é compartilhado por todos os alunos, a sala de aula, para acompanhá-lo na sua trajetória escolar, ou seja, de maneira integral, em todas as etapas do ensino básico, instruindo-os por meio de um trabalho articulado com o professor da sala comum.

Ainda vale lembrar que esse trabalho articulado é extensivo a toda a equipe escolar: professores, auxiliares, pedagogos, supervisores e gestores, visando beneficiar todos os alunos. Neste sentido Ropoli et al. (2010) reforçam que a efetivação dessa articulação deve ser garantida por meio da incorporação do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Especificamente no contexto do município de Parintins/AM, esse resultado confirma o que as pesquisas já vêm evidenciando há alguns anos no Brasil. No estudo de Miranda (2015) este trabalho de articulação está em construção, uma vez que, no geral, falta sistematizá-lo e inseri-lo no PPP da escola. Nos estudos de Pansini (2016), é demonstrado que o trabalho colaborativo entre esses professores não acontece em boa parte das escolas brasileiras, e quando há é de maneira tímida e precária.

Quanto a esses fatores, são elencadas razões pelas professoras do AEE (P1, P2, P3, P4) que impedem ou dificultam o trabalho colaborativo, entre elas e os professores da sala comum. Uma delas é a falta de conhecimento dos professores da sala comum sobre as atribuições das professoras do AEE, pois ainda há o equívoco de considerar que a responsabilidade pelo aluno PAEE é tão somente da professora do atendimento. Isso se evidencia nos excertos quando “[...] há uma concepção dos professores da sala comum que a responsabilidade é só dos professores que trabalham com a educação especial, o aluno está na sala de aula comum, mas eles ainda pensam que não é responsabilidade deles ter aquele aluno ali [...]” (P2). Essa mesma consideração é feita pela (P4) “[...] um entrave que eu encontro, ele interpreta que aquele aluno é do professor do ensino especial, não do ensino regular [...]”. Essa mesma questão também foi evidenciada nos estudos de Rodrigues e Cia (2013) e de Dantas e Costa (2014).

Igualmente os professores da sala comum (P6, P7, P8, P9) também pontuaram os impeditivos para que a articulação não aconteça com as professoras do AEE. A principal razão elencada é a falta de formação para atuarem com os alunos PAEE, apesar da LDBEN n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê formação tanto para os professores especializados (para o AEE e as diferentes necessidades educacionais e orientar os professores do ensino regular) quanto aos professores do ensino regular (para o mínimo de formação). Salientamos que os documentos legais que orientam a Educação Especial, como a própria PNEPEI (BRASIL, 2008) e a Resolução n° 04/2009 (BRASIL, 2009) só preveem formação inicial e específica para os professores do AEE, com uma série de atribuições e a responsabilidade de transformar os sistemas de ensino, em sistemas inclusivos. Talvez por isso há essa relação de dependência dos professores da sala comum em relação aos professores do AEE.

P6: [...] justamente pela falta de informação, que a gente não tem nessa área, embora cobre da gente que o aluno é nosso na sala comum, no entanto, a gente não tem essa formação [...].

P7: [...] a gente não tem informação, quem tem é eles, não tem formação para nós [...].

P8: como eu particularmente não fiz nenhuma especialização direcionada para atendimento a esse público, eu estou sempre buscando ajuda com a professora [...].

P9: [...] no princípio senti muita dificuldade, porque eu não entendia sobre essa deficiência do meu aluno.

Estes achados vão ao encontro do estudo de Miranda (2015), em que a autora aponta que boa parte dos professores da sala comum desconhecem os aspectos pedagógicos e os princípios da Educação Inclusiva, além de demonstrarem a falta de disposição para realizarem um trabalho pedagógico em equipe, com a justificativa de não obterem a formação adequada para atuarem com alunos PAEE. Ainda sobre formação, Freitas (2006) pontua que, com base nas práticas pedagógicas destinadas aos alunos que têm necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula comum, a conclusão é que a formação para educação geral recebida pelo professor, pouco tem agregado para a educação destes alunos. E que nesta realidade, todos concordam que tanto a formação inicial quanto a continuada oferecida aos professores brasileiros, não tem sido suficiente para o desenvolvimento integral dos alunos, tampouco tem favorecido o bom desempenho nos conteúdos escolares.

Outra razão elencada, perceptível entre as falas dos participantes, é que há um esforço por parte das professoras do AEE (P1, P3, P4) em estabelecer uma parceria, mas não há reciprocidade com todos os agentes deste processo, com a justificativa de que a forma como os horários estão distribuídos é o principal impeditivo dessa articulação.

P1: [...] a gente entra em contato dos professores, manda mensagem, se coloca à disposição, mas o retorno dessa articulação do quadro de professores não é satisfatório para nós, diante das justificativas deles, que eles estão muito ocupado, tem várias turmas, sempre a mesma justificativa [...].

P3: [...] não ocorre uma organização de tempo por conta dos atendimentos também, há um cronograma a ser executado dentro do atendimento e o próprio tempo do professor que há uma disparidade de horário, enquanto o professor da sala de recurso está no atendimento, muitas vezes o professor está no HTP, mas não tem disponibilidade de tempo para que os dois possam estar juntos naquele momento do planejamento.

P4: [...] não tem um tempo determinado, por exemplo, o tempo dos professores da sala de recursos é dia de sexta feira, só que os tempos dos professores não são organizados de acordo com os nossos, essa falta de organização dá um impacto negativo por causa da articulação propriamente dita.

No que diz respeito aos professores da sala comum acerca da incompatibilidade nos horários, estes confirmam por meio de suas narrativas situações pontuadas anteriormente pelos professores do AEE, de acordo com o (P6) “[...] nosso tempo é muito corrido em sala de aula, a disciplina de Matemática é carregada, você não tem praticamente esse tempo, mas a gente está sempre em contato [...]”. Do mesmo modo, a fala do (P9) “[...] mas essa comunicação ela existia de forma não tão organizada, porque os dias que eu tinha disponível para HTP, ele não eram os mesmos dias que a sala de recurso ela tinha disponível [...]”.

A problemática da incompatibilidade dos horários entre os professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais é apresentada neste e em outros estudos como os de Milanesi (2012), Rodrigues e Cia (2013), Miranda (2014), dentre outros, como a grande responsável para que a parceria entre os professores não ocorra. Assim, reiteramos que essa questão desencadeia outras que se somam e cada vez mais se distanciam da imprescindível articulação entre os professores, para que a inclusão escolar se solidifique.

Podemos entender a partir dessa realidade, que se não há compatibilidade nos horários destes professores também não há tempo para o planejamento comum, sendo que este aspecto se faz necessário nesse processo, uma vez que é neste momento que os professores se comunicam, interagem, discutem, compartilham ideias e estratégias, e principalmente avaliam o andamento das suas práticas nos seus respectivos ambientes de trabalho. Os resultados, conforme as narrativas dos professores (P1, P2, P3, P4, P6, P8), estão em consonância com que apontam os estudos de Rodrigues e Cia (2013), Dantas e Costa (2014), Pansini (2016), Garcia e Rocha (2018), Capellini e Zerbato (2019). Ou seja, a incompatibilidade dos horários dos professores especializados e da sala comum, têm se apresentado como uma grande barreira à falta de planejamento entre eles.

P1: planejar e sentar junto, nem quando as aulas eram presenciais, não tinha um dia específico para sentar e fazer planejamento com eles [...].

P2: Olha, esse planejamento ainda deixa muito a desejar, muito embora a gente esteja ali se colocando à disposição [...].

P3: [...] não tem disponibilidade de tempo para que os dois possam estar juntos naquele momento do planejamento.

P4: É muito difícil, agora que está tendo essa questão de sexta-feira para fazer planejamento, mas por conta da pandemia isso dificultou ainda mais, agora não tem um horário assim específico [...].

P6: Não é muito comum até porque nosso tempo é muito corrido em sala de aula [...].

P8: [...] eu não tive contato com ela, assim para a gente sentar e fazer um planejamento [...].

Mesmo que os professores tenham direitos previstos em documentos legais (Lei nº 11.738/2008 e Lei nº 9.394/96) para o desenvolvimento das suas atividades extraclasse, como estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho conhecido como Hora do Trabalho Pedagógico (HTP), não tem sido o suficiente para que essas ações se realizem conjuntamente. Essas prerrogativas estão relacionadas a (des)organização do sistema escolar em estabelecer dias diferentes, conforme a área do conhecimento ou componente curricular para o HTP dos professores, culminando em desencontros entre eles e impossibilitando a articulação para um trabalho em equipe, assim enfraquecendo a transformação dos sistemas de ensino, em sistemas inclusivos.

Neste horizonte, Capellini & Zerbato (2019) pontuam que não há uma organização por parte da gestão administrativa para direcionar o planejamento em comum entre os profissionais. Ainda acrescentam que há situações que “devido às inúmeras demandas do contexto escolar, o horário de planejamento acaba sendo utilizado para realizar outras funções, ou seja, a cultura escolar ainda não está estruturada no sentido de valorizar esse momento fundamental para o sucesso do ensino em sala de aula” (p. 53).

Diante dos resultados ora apresentados, evidenciamos que há por parte dos professores do AEE e da Sala Comum, um esforço e a consciência de que é necessário o trabalho colaborativo entre eles e toda a equipe escolar. Mesmo diante dos obstáculos expostos, para que o processo de escolarização e inclusão dos alunos PAEE avance no dia a dia da escola, não podemos nos enganar e aceitar que isso seja suficiente. Nossos resultados mostram que esses dois espaços (SRM e Sala Comum) não se articulam e não se complementam como prevê os documentos legais, atuando com práticas pedagógicas isoladas e individualizadas que distanciam as realidades para o desenvolvimento integral do sujeito alvo da Educação Especial.

Assim sendo, levantamos uma possível razão para a recorrência dessa problemática, podendo residir na maneira como o AEE na SRM está organizado, com atendimentos no turno inverso da aula da sala comum, dificultando a interação entre os professores. Vale ressaltar que o AEE não está previsto o mesmo turno da aula da sala comum, pois se configuraria como a segregação deste aluno, permitindo que essa dinâmica do contraturno crie alternativas que facilitem a parceria. Os estudos de Pansini (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) evidenciam que a maneira como está organizado o atendimento nas SRM não favorece aspectos imprescindíveis à inclusão como a comunicação, a troca e o trabalho em equipe, nem a partilha de responsabilidade sobre o processo de escolarização destes sujeitos.

Toda essa discussão nos remete a reflexão de uma questão que é visível por sua centralidade no sistema educacional brasileiro, o conflito existente entre tempos e espaços escolares que são partes historicamente construídas da ordem social e escolar, sendo assim, de acordo com Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) “são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, campanhas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola”.

Nessa perspectiva, podemos compreender que o sistema educacional brasileira mesmo levantando a bandeira do paradigma da inclusão, ainda permanece sob os tempos escolares hegemônicos herdados da escola tradicional, em plena era das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essas convicções estão fadadas ao não desenvolvimento da educação de qualidade e integral para todos, que atenda às necessidades individuais dos estudantes inseridos na era digital.

Essas prerrogativas confirmam os achados deste estudo, levando-nos a entender que a forma como os tempos e espaços da sala comum e AEE estão organizados, não têm contribuído para estabelecer um trabalho articulado entre os professores especializados e os da sala comum, tampouco favorece a consolidação da inclusão educacional.

Logo, podemos destacar um dos motivos que impedem essa eficiência do funcionamento do AEE em SRM, dissertado por Corrêa (2012 *apud* MALHEIRO; MENDES, 2017, p. 102) em que evidencia “a proposição de uma política de AEE em SRM de natureza multifuncional parece ter sido uma estratégia conveniente por parte do MEC”. Pois, para atender a demanda de crescimento das matrículas no ensino regular dos alunos PAEE, padronizou-se as SRM como lócus para a realização o AEE, “[...] gerando movimentos no capital tais como a terceirização de serviços, a produção e circulação de mercadorias, com

investimentos de recursos para a aquisição de materiais em larga escala que compõem os kits das SRM” (p. 12).

Quanto a esse diálogo, os autores Malheiro, Mendes e Botura (2011 *apud* RODRIGUES; CIA, 2013) ressaltam que há algumas controvérsias no AEE em SRM, no sentido de que este serviço nas SRM no Brasil, se tornou de tamanho único, enquanto em outros países, para atender as diversas necessidades dos alunos, se ofertam várias opções de serviços, visto que, além das salas de recursos, se mantém as classes especiais e escolas especiais. Segundo (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361) “[...] a política de AEE em SRM [...] é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos”.

Concordamos e compartilhamos de uma resposta que talvez minimizaria ou mesmo reverteria essa realidade, sendo defendida por Smelter, Rasch e Yudewitz (1994) e Wood (1998 *apud* MENDES; MALHEIRO, 2012), que entendem a inclusão escolar como uma prática oposta ao que acontece nas escolas brasileiras, ou seja, os alunos público-alvo da educação especial deveriam permanecer na sala de aula do ensino comum, enquanto os professores do AEE se deslocariam dos ambientes de trabalho e passariam a atuar em regime de colaboração com os professores das salas comuns. Essa prática reversa de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) está sendo apresentada na literatura, ainda que discretamente, como ensino colaborativo ou coensino, “uma estratégia em ascensão” e como um dos suportes mais favoráveis à inclusão escolar, no qual compreende um trabalho articulado, de parceria entre os professores da sala comum e educação especial.

A inclusão demanda da transformação das políticas, da (re)organização escolar, da (re)organização da educação especial e do engajamento de todos, para que seja garantido aos alunos PAEE não somente o acesso ao ensino regular, mas a sua permanência, participação e aprendizagem ao longo da vida. Visto que, está evidente a distância entre a compreensão de Salas de Recursos Multifuncionais prevista na PNEEPEI e o que acontece na prática da dinâmica escolar nos quatro cantos do país.

### **3.1.2 Articulação entre professores (AEE e Sala Comum) com a família do aluno PAEE**

Outro aspecto importante no funcionamento do AEE nas SRM considerado nesse estudo, foi a articulação entre os professores e a família do aluno PAEE. A participação da família e da comunidade é uma dos princípios propostos pela PNEEPEI (BRASIL, 2008). O



papel da família na educação dos indivíduos com ou sem deficiência, está exposto numa série de documentos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, denota que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”. No seu Artigo 28 “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, dentre outras, “a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (BRASIL, 2015).

Compartilhados dos ideais propostos por Portela e Almeida (2009) que consideram a escola e a família como duas instituições sociais, que interagem e se complementam sendo indispensáveis e indissociáveis na socialização, na educação e na construção da personalidade do indivíduo, onde cada um com suas características e particularidades desempenham sua função, para o desenvolvimento do indivíduo e sua educação.

Em virtude dessa temática, foi questionado aos professores do AEE e da sala comum, acerca da participação da família na escola e se há essa parceria entre eles. As narrativas dos professores divergiram sobre o tema, visto que, os professores (P1, P3, P5, P6) responderam que sim, enquanto os professores (P7, P9) disseram não haver participação e articulação. Os demais (P2, P4, P8) expuseram que alguns participam e outros não, como demonstra os fragmentos abaixo.

P1: a família dos alunos que eu atendi até hoje, eles são bastante participativos na questão de frequência, de trazer as crianças para fazer atendimento, eu não tive dificuldade, mas no diálogo com relação às atividades, as famílias dos alunos que eu atendi, eles são bem participativos [...].

P2: Eu diria dos alunos que a gente já teve convivência é muito importante a participação da família, nós encontramos famílias que corresponde e que tem interesse no aluno, mas também tem umas que nem sequer acredita que o filho tem um potencial a ser desenvolvido [...].

P3: No ato da matrícula eles se dispõem a ser bem frequentes, essa parceria também não é voltada só para a questão das atividades curriculares, ela também acontece dentro das orientações críticas e dentro dos direitos dos filhos, eles buscam muito ter essa participação, essa troca [...]. Então, há essa participação direta deles levando e trazendo situações que estejam esbarrando quanto as barreiras [...].

P4: Então, nós estamos com 13 alunos, fazendo um comparativo desses 13, nós temos 6 alunos que as famílias são extremamente assídua, extremamente participativa e atenta, outros deles já se deram por vencidos [...].

P5: [...] é bastante positivo porque eles participam, eles que vem acompanhar, participam dos encontros que a escola promove [...] eles participam de forma positiva

dos nossos chamados das nossas convocações, existe essa parceria entre a escola e a família.

P6: sim existe, mas ainda é pouco [...] acredito que falta mais.

P7: Com relação aos pais, se eles não colocarem na cabeça que há essa possibilidade de inclusão, não vai haver esse acordo. Se a gente passa a atividade dizendo que é para o aluno fazer e chega na casa dele o pai e a mãe não dão importância, ele não vai fazer. Tem que ter sim esse acompanhamento, assim como o aluno normal, que a gente passa atividade para casa e os pais tem que acompanhar, da mesma forma os alunos com deficiência [...].

P8: Existem aqueles pais que são mais presentes, existem pais que chegam aqui na escola, simplesmente, colocam o filho lá, dão o laudo para a gestora [...].

P9: Com relação a atividades ele não era muito presente na vida da criança, isso dificultava no processo de ensino-aprendizagem dele fosse defasado e aumentando ainda mais a dificuldade que ele tinha [...].

Expostas as divergências, há a necessidade de refletirmos sobre suas características. Os professores (P1, P3, P5, P6) responderam que a participação e articulação com família existe, enquanto os (P2, P4, P8) relataram que algumas famílias participam e outras não, no entanto, nos parece que para a grande maioria dos professores participantes do estudo há uma compreensão um tanto limitada de participação e articulação entre escola e família. Visto que, algumas ações como o fato dos pais atenderem as convocações, participarem dos encontros, reuniões escolares, acompanhamento das atividades para casa e conduzirem os filhos para o AEE, seja o suficiente para estabelecer uma parceria sólida. E esse pensamento se fortalece quanto até mesmo os professores que responderam não haver parceria e articulação (P7, P9), associaram ao não acompanhamento das atividades destinadas para casa.

Acerca desta questão, o estudo de Ferreira (2020) realizado em alguns municípios do interior do Estado do Amazonas, revela que na relação professores da SRM e a família do aluno, basicamente se reduz a solicitação de acompanhamento nas atividades que vão da escola para casa, como se falta deste acompanhamento fosse a razão principal para que o aluno não superasse as dificuldades de aprendizagem, dessa forma delegando à família tal responsabilidade.

Santos (1999) e Silva (2016) enfatizam a necessidade da família se aproximar da escola, não apenas quando convocada para reuniões bimestrais para entrega de notas ou participação nos conselhos e outros, mas que participem ativamente do processo de escolarização dos filhos. Assim, lembramos que, esse mesmo aspecto emergiu no estudo de Chiaradia e Caron (2020) onde enfatizaram sobre a necessidade da participação dos pais/responsáveis além dos assuntos relacionados a criança com deficiência.

Acreditamos que, talvez uma das razões para recorrência dessa questão, esteja no fato de que a escola e nem a família possui à apropriada compreensão da dimensão de suas funções. Pois, se por lado a escola solicita a presença dos pais/responsáveis para situações pontuais,

como as mencionadas acima, por outro a família só se encaixa como participativa/presente se atender aos chamados da escola ou se o filho/a tem um bom desempenho escolar. Com isso, evidencia-se a necessidade de que ambas as partes reflitam, conheçam e desempenhem as funções que lhes cabem.

É imperativo salientar o cuidado que se deve ter ao analisar a relação família e escola. A escola não pode generalizar e adotar as famílias como “tamanho único”, é fundamental para que se construa uma relação sólida, que se considere as diversas estruturas pertencentes, contextos sociais, econômicos e profissionais diferenciados. Inclusive Matsukura (2001) e Paniagua (2007), relatam que as famílias também divergem no grau de envolvimento com a educação dos filhos e na tomada de atitude diante da deficiência.

Um verdadeiro projeto de cooperação entre família e escola é um processo constante de negociação, de considerar a diversidade grandiosa entre as famílias da pessoa com deficiência, “[...] por isso, não se deve impor um modelo único de relação. O que para alguns pais é uma grande ajuda – por exemplo, tarefas para fazer com seus filhos em casa – para outros seria uma sobrecarga. A escola deve ser sensível à situação particular de cada família [...]” (PANIAGUA, 2007, p. 344).

Em contrapartida, a (P3) relata em sua fala um entendimento mais criterioso acerca da articulação família e escola, uma vez que essa parceria vai além do comprometimento dos pais/responsáveis com as atividades curriculares, mas principalmente relacionado aos direitos dos filhos e as respostas educativas, focando na parceria entre as duas instâncias com o intuito de superar as barreiras impeditivas do desenvolvimento e aprendizado dos filhos. Nesse sentido Mittler (2003) destaca que a relação família e escola precisa ser de confiança e “respeito mútuo baseado em uma vontade para aprender com o outro, uma sensação de propósito comum, um compartilhamento de informação [...]” (p. 213). Esse pensamento corrobora com Paniagua (2007) ao evidenciar que é no esforço simultâneo e coordenado entre família e escola, que se supõe a resposta para superar muitas dificuldades educativas. Advertindo que implementar essa prática colaborativa não é simples, requer a superação de muitos obstáculos a favor de um verdadeiro projeto de colaboração em nível de igualdade e respeito mútuo.

Outro assunto que emergiu entre as falas dos professores (P2, P3, P4, P6, P7) quanto a participação/articulação, relaciona-se ao fato da família ser superprotetora ou mesmo não acreditar que filho com deficiência tenha potencialidades que podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar. Essa situação é compreensível e recorrente pela insegurança familiar, medo do filho sofrer algum tipo de preconceito ou mesmo ser rejeitado, mas a superproteção é vista

pelos professores como um impeditivo, um atraso, causando um grande prejuízo para o desenvolvimento e autonomia do filho dentro e fora da escola.

P2: [...] mas também tem umas que nem sequer acredita que o filho tem um potencial a ser desenvolvido [...]

P3: [...] muitos pais tem medo e receio. Então essas orientações nós fazemos muito para eles, para que eles acreditem no trabalho em conjunto com a escola, onde nós vamos fazer de tudo para potencializar essa criança e quebrando mesmo aquilo que dificulta ela participar mais das atividades, para que ela possa ter autonomia não só dentro da escola, mas em todo o espaço que ela estiver inserida.

P4: [...] a família não acredita no potencial de uma criança é em vão todo o trabalho [...].

P6: a professora da sala de recursos ela praticamente ralhava com a mãe porque ela estragava o rapaz, que ela chamava de criança, de menino, porque o que ele evoluía na escola ela estragada em casa, por causa da superproteção de não deixar o menino fazer nada [...].

P7: [...] os pais as vezes tem tanto medo, protegem tanto a criança que acabaram deixando vulnerável.

Acerca do exposto Chiaradia e Caron (2020) destacam que, a SRM necessita desempenhar a sua função e o Ensino Regular deve proporcionar efetivamente um ambiente inclusivo, aproximando todos os agentes participante envolvidos nesse processo, para conduzir os alunos da melhor maneira possível durante sua permanência escolar, na busca de um ambiente inclusivo. Mas, para que isso ocorra “Um aspecto essencial para a evolução da criança é a conduta dos pais. Conduta esta que pode beneficiar ou prejudicar o seu processo de desenvolvimento. Referimo-nos aqui a tendência a superestimar ou a subestimar a capacidade do filho” (REGEN; ARDORE; HOFFMANN, 1994 *apud* CHIARADIA; CARON, 2020, p. 57-58).

Superestimar e subestimar as competências, remete-nos novamente a superproteção dos pais em relação aos filhos com deficiência, nesses casos é preciso que escola seja sensível a esta situação. E esses aspectos se solidificam quando percebemos os contextos situacionais vivenciados por todos, permitindo-os que experienciem todas as possibilidades a serem proporcionadas em sala de aula ou na SRM em parceria com a comunidade familiar, os quais possuem laços afetivos mais afetuosos (PORTELA; ALMEIDA, 2009)

Neste sentido, sugerimos que novas políticas públicas sejam repensadas para essa população, aproximando as duas instituições (família e Escola) por meio do Atendimento Educacional Especializado, indo além da garantia de acesso. Devendo concentrar esforços para que os familiares da pessoa com deficiência também sejam auxiliados e orientados quanto às necessidades e potencialidades de seus filhos, bem como a conscientização da importância do envolvimento familiar nesse processo (CHIARADIA; CARON, 2020)

É inegável a importância desses segmentos sociais no desenvolvimento e aprendizado dos alunos com e sem deficiência. Assim, para que a articulação entre a escola e família se consolide, requer o empenho dos dois lados numa constante troca de informações. Com isso, percebemos nas narrativas de alguns professores (SRM e Sala Comum) a importância de se ter um diálogo afinado entre eles. Nesta gama de trocas de informações, conforme fragmento da (P3) passa a assiduidade do aluno nas aulas da sala comum, no atendimento no turno inverso, no acompanhamento das atividades, nos direitos dos alunos, orientações quanto higiene, autonomia e até mesmo a viabilizações quanto ao acompanhamento clínico:

P3: A importância da frequência dos filhos no ensino regular e o acompanhamento nas atividades para ajudar os professores, as viabilizações dos direitos legais, as orientações quanto a higiene e autonomia, assim como as orientações clínicas [...], para que eles acreditem no trabalho em conjunto com a escola [...].

P6: Nessa parte, quando tem um trabalho aqui na escola e os pais complementam em casa, ajudam e incentiva, as coisas acontecem muito mais fácil, o aluno consegue se desenvolver dentro do seu limite.

P8: Então, sempre eu peço que os pais também, eu falo para eles das dificuldades que eu estou encontrando na sala de aula de lidar com eles, de transmitir até o conteúdo.

Ademais, cabe destacar que o (P6) tem consciência que os trabalhos desenvolvidos entre escola e família se complementam e que todos ganham com as ações conjuntas, principalmente o aluno, que se desenvolverá nos dois ambientes mesmo com dificuldades. Não apenas, Antunes (2008) enfatiza que “é essencial que exista uma ampla e farta troca de informações entre escola e os pais, em que cada lado dessa ajuda saiba o que está fazendo e, como resultado, uma linguagem comum seja construída” (p. 81).

Outra situação perceptível evidenciada pelo professor (P8), é que este reconhece suas limitações no processo de ensino/aprendizagem do aluno PAEE e compartilha com os pais/responsáveis as dificuldades, que por sinal é uma atitude louvável, pois essa relação não deve ser hierarquizada. Assim, segundo Portela e Almeida (2009) construir essa relação de interdependência entre as duas instituições é essencial e neste caso a escola deve abrir suas portas, efetivamente, para receber a família e ampliar as possibilidades para a participação e auxílio dentro do ambiente escolar.

Nossos resultados revelam que há muito o que caminhar para superar as dificuldades que impedem a adequada parceria e articulação entre a escola e família, estendendo-se ao AEE em SRM para os pessoas com deficiência. Evidenciamos, mais uma vez, que este aspecto sobre funcionamento do AEE é insuficiente conforme orienta os documentos legais, mesmo que haja um reconhecimento de todos os envolvidos para o desenvolvimento integral do indivíduo com

deficiência ou não, essa inteiração é indispensável. Neste sentido Chiaradia e Caron (2020) enfatizam que estreitar os laços entre a família e escola em direção ao fortalecimento da inclusão “é um caminho a ser percorrido e que possui diferentes nuances, a exemplo [...], na coparticipação da escola e da família com professores do AEE, no conhecimento de cada situação específica dos educandos com deficiência, tendo em vista que cada um é único [...]” (p. 139).

Contudo, é preciso superar a ideia (mal)formada de que, o fato do aluno estar matriculado e frequentando o espaço escolar e os encontros formais entre pais e professores, seja suficiente para se estabelecer uma parceria. Pelo contrário, é uma relação complexa, e por vezes até contraditória, devendo a todo momento se desconstruir e se reconstruir, requerendo o empenho dos dois lados. Entendemos, portanto, que “[...] a união entre família e escola resulta em um processo ensino-aprendizagem com condições de proporcionar sucesso” (MIGUEL; BRAGA, 2008/2009, p. 08).

### **3.2 Atividades Desenvolvidas nas SRM**

Quanto a operacionalização do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais sabe-se que, para o aluno PAEE ser conduzido ao atendimento há alguns encaminhamentos, por exemplo, a identificação de barreiras que impedem sua plena participação e desenvolvimento na sala de aula comum. Geralmente, o aluno destina-se ao ambiente regular com um laudo médico ou é identificada as barreiras pelo professor e equipe pedagógica da escola e encaminhado para uma equipe multidisciplinar (com psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras e psicopedagogos) para diagnosticar ou não, e há aqueles que recebem o atendimento sem necessitar do laudo. De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014) o laudo não é uma condição para o AEE, mesmo sendo um ponto de grande controvérsia na literatura. Lembrando que pode ocorrer de alunos que possuem laudo e não precisarem do atendimento, da mesma forma enquanto alunos que não têm laudo necessitarem do AEE.

A oferta do AEE e os aspectos do seu funcionamento como parte integrante da escola devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico, conforme dispõe a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009). No entanto, das duas escolas (Escola A e Escola B) cenários da nossa pesquisa, apenas a Escola A contemplava no seu PPP o atendimento educacional especializado nas SRM, cujo documento estava desatualizado. Ainda que ocorra essa falha nas Escolas A e B, de acordo com professores do AEE (P1, P2, P3, P4, P5), esses espaços apresentaram a

organização e funcionamento das atividades desenvolvidas nas SRM, conforme recomenda a Resolução nº 04/2009. Quanto a elaboração e execução do Plano do AEE do aluno, os professores não consideram apenas as habilidades, mas também as necessidades específicas de cada estudante PAEE, como demonstra os fragmentos abaixo.

- P1: dependendo da particularidade de cada um, não tem assim como dizer para você o que mais destaca na hora de fazer um plano é isso, varia muito de aluno para aluno.  
 P2: Depois que a gente faz a avaliação com o aluno, depois tem uma conversa com a família, busca informação da sala de aula e ali o que ele está evidenciando na nossa presença. Em cima disso, a gente vai vendo quais as necessidades maiores que ele tem para que a gente possa possibilitar a ele o acesso ao desenvolvimento e atendimento.  
 P3: São vários os aspectos que se faz no plano, isso varia para o aluno que apresenta um transtorno e para o aluno que apresenta uma deficiência.  
 P4: [...] são planos totalmente diferentes, ainda que seja a mesma deficiência [...].  
 P5: Ao elaborar o plano individual do aluno, levamos em conta principalmente a especificidade de cada deficiência, de cada aluno e as suas principais habilidades, o que mais ele gosta, o que mais chama atenção dele, assim também como as suas dificuldades [...].

Acerca dessa questão Braun *et al.* (2011 *apud* MENDES; MALHEIRO, 2017, p. 165) enfatizam que é função do professor da SRM “a elaboração e a execução de um plano educacional individualizado para cada aluno atendido. Para isso, ele deve ser um articulador e o mediador entre vários atores do ambiente educativo, e isso requer tempo, conhecimento sobre o aluno, interação com os professores das turmas regulares [...]”.

Assim sendo, a construção do Plano para o AEE deve ocorrer com compromisso e responsabilidade, seguindo as orientações conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008) garantindo que cada estudante atendido na SRM possa desenvolver-se integralmente em seu aspecto intelectual, cognitivo e social. Cumprindo com a função de superar as barreiras que impeça o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto da organização elencado pelos professores quanto ao funcionamento do AEE, sobre as atividades desenvolvidas nas SRM, está na definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno. Assim, conforme os excertos, observamos que os professores do AEE das Escolas A e B cumprem a sua função quanto a operacionalização das atividades desenvolvidas dentro das SRM, encontrando-se em conformidade com o que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

- P1: Somos três professores, nós dividimos o número de alunos, sempre individualizado [...].

P2: a maioria é individual, são casos raros de ficar dois alunos, as vezes de deficiência intelectual, mesmo assim, mesmo sendo a mesma deficiência, eles têm necessidades diferentes [...]

P3: é realizado semanal, duas vezes por semana ou dependendo da necessidade dessa criança, desse estudante, é realizado no contraturno e no meu caso como eu atendo alunos com deficiência intelectual, preferencialmente eu faço individual.

P5: a sala de recurso ela funciona de segunda à sexta 5 dias na semana, nós atendemos alunos, tanto no turno matutino quanto vespertino, os alunos são atendidos duas vezes na semana, cada atendimento tem duração de 2 horas e esse atendimento é feito individualizado.

Desse modo, a respeito dos dois aspectos acima mencionados referentes ao funcionamento do AEE, enquanto atribuições dos professores que atuam nas SRM, destacamos estarem de acordo com a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009). Configurando-se como ponto positivo em direção ao fortalecimento da educação inclusiva no município de Parintins/AM, pois demonstra que os professores do AEE conhecem os aspectos pedagógicos e os princípios da Educação Inclusiva.

Contudo, ainda há uma importante atribuição do professor acerca das atividades desenvolvidas nas SRM. Este torna-se responsável pela superação das barreiras que impedem a participação e desenvolvimento do aluno PAEE na sala de aula comum, devendo também ser contemplada no Plano do AEE, por tratar-se da “organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção recursos acessíveis” (BRASIL, 2009), vistas nos próximos tópicos.

### **3.2.1 Produção e Adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para os alunos do AEE nas SRM**

Um dos aspectos relacionados ao funcionamento do AEE previsto na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e regulamentada pela Resolução nº 04/2009, atribui ao professor as atividades de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 19). A PNEEPEI especifica que essas são atividades que se diferenciam das realizadas na sala de aula comum, por isso não são substitutivas à escolarização, mas que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos PAEE visando sua autonomia dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Sala de Recurso multifuncional é descrita no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais como “um espaço organizado com equipamentos de informática,



ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2010). Neste sentido, nos apropriamos do entendimento de Freitas (2007, p. 21-22) acerca dos materiais e equipamentos didáticos, sendo “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e a sua aproximação do conteúdo [...]”.

Ressaltamos que, quando planejados com objetividade e proporcionando ludicidade, as estratégias e os materiais didáticos podem facilitar o processo de ensino e aprendizado dos alunos da SRM e sala comum. Corroborando com nosso pensamento, Soares *et al.* (2017, p. 74) reforçam que “o aprender através do lúdico pode ser uma atividade ativa que foge do convencional e propicia um prazer em aprender, desde que essas atividades tenham uma intencionalidade clara na sua execução, criando um novo saber”.

Em suma, foi questionado as professoras do AEE (P1, P2, P3, P4, P5) se utilizavam e/ou com que frequência os materiais didáticos/pedagógicos vindos do MEC para o atendimento do aluno, uma vez que boa parte desses materiais são jogos lúdicos.

P1: aqui tem muito material, nós usamos muito [...], os materiais, os jogos que você utiliza, vão se tornando repetitivo, as vezes a criança não quer mais, claro você muda a forma de utilizar, só que a criança vai se acostumando [...]. Não quer mais.

P2: Utilizo. Do MEC vem material como jogos da memória, material de relevo para trabalhar com alunos cegos, vem muito material bom, mas mesmo assim de acordo com a necessidade dos alunos temos que confeccionar alguns materiais.

P3: O material do MEC nos utilizamos no primeiro momento, mas vejamos uma situação, se uma criança já está no atendimento desde o primeiro ano, vamos considerar uma sala de recurso que tem funcionalidade no fundamental II, são jogos que ela já vai está familiarizada, o que acontece? Na maioria das vezes ele não querem mais porque são jogos que eles já viram desde o início do atendimento

P4: a gente começa, por exemplo, o que a gente tem, a gente já até conhece de có e salteado, que é o alfabeto móvel, quando foi constituída a sala, desde lá nunca mais veio nada novo.

P5: [...] temos pouquíssimo de materiais vindos do MEC, não sei o que houve [...], dificuldade de não ter recursos didáticos lá, vindo tanto da secretaria de educação quanto do MEC, nós não temos lá, até mesmo a questão dos equipamentos de informática, por exemplo, notebook, jogos que a gente poderia trabalhar com as crianças através do notebook [...].

Conforme enunciado pelas professoras, fica evidente que os recursos e materiais que compõem as SRM no ato da sua implementação são de qualidade e se bem trabalhados alcançarão os objetivos do AEE. Todavia, com o passar dos anos tornam-se obsoletos e não atendem mais às necessidades de ensino-aprendizagem das professoras e alunos, de acordo com as narrativas do (P1, P3, P4, P5). Nas hipóteses levantadas no estudo de Pasion, Mendes e Cia (2017), essa informação se confirma quando os autores, na segunda problemática, enuncia que os materiais disponíveis estão aquém e não atendem às necessidades dos alunos.

Sendo reforçado por Omodei, Rinaldi e Schlunzen (2018) ao analisarem a adequação dos recursos e materiais didáticos disponibilizados pelo MEC às SRM, como apoio aos estudantes com deficiência intelectual, revelando que estes materiais não atendem as suas especificidades de acordo com a faixa etária, visto que, o estudo foi realizado com adolescentes. Nesse quesito, recomenda-se que o sistema busque atender as diferentes faixas etárias e níveis de escolarização na SRM, quanto à Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, considerando seu nível desenvolvimental.

Diante dessa realidade, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) por meio do MEC/SEESP, não está cumprindo o que estabelece o Manual do Programa, como a sua expansão e novas ações disponibilizadas as escolas com SRM em funcionamento, atualização de novos itens para as salas implementadas e a visita técnica para a verificação do funcionamento dos itens da sala. Tornando-se um material didático obsoleto e que não cumpre a sua função de “dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento” (FREITAS, 2007, p. 26).

A falta de materiais didáticos/pedagógicos atualizados para os alunos das SRM, impulsiona as docentes a pesquisar, identificar, produzir materiais e recursos que atendam as diferentes necessidades, de acordo com as falas das professoras (P1, P2, P3, P4, P5), esse resultado é afirmado ao fato dessas características serem atribuições dos professores do AEE. A produção e adaptação dos recursos didáticos de acordo com as professoras (P2, P3, P4, P5) é realizado considerando as necessidades individuais e deficiências dos alunos que frequentam o atendimento. Canavarolo (2016, p. 03) acredita “que desenvolver e disponibilizar jogos adaptados é uma maneira concreta de minimizar as barreiras causadas pela deficiência e possibilitar a inserção dessa criança em ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados por sua cultura”.

Com isso, jogos e atividades lúdicas bem elaborados e planejadas dentro de um cronograma pelo professor, com apoio da comunidade escolar e familiar, permite com que os objetivos sejam alcançados com maior facilidade, contemplando os conteúdos que estimulem a participação e interação dos alunos PAEE, pois quando não estruturados, essas ações podem ser consideradas como brincadeiras diárias ou passatempo (FRANTIOZI, 2014).

P1: não tenho nenhum aluno que tenha a necessidade de construir [...]. Nos adaptamos uma atividade, além desse material quando a gente não quer utilizar, a gente faz no computador, monta uma outra estratégia, monta um caça palavras, mas assim de construção e de adaptar, no caso de deficiência física a gente não tem.

P2: Principalmente com os alunos cegos faço materiais com textura diferente, o próprio quebra cabeça de forma diferente. Para os autistas é mais difícil confeccionar, vamos tentando construir materiais de acordo com que eles gostam.

P3: [...] para esses alunos desenvolver a coordenação motora fina constrói-se letras pontilhadas ampliadas, a confecção de lousas, espelhos em preparação da escrita, é feito fichas de leituras, sílabas soltas, adaptações de atividades também na escrita [...].

P4: [...] a gente trabalha muito matemática e português [...]. Essa aqui é uma pizza numérica para a gente trabalhar número e quantidade. Então, o aluno vai vendo o número e vai procurando a fatia de pizza que vai simbolizar o número. Temos aqui também o alfabeto de cobra que vou trabalhar a ordem alfabética e também onde vai encaixar e construir, aqui temos a tabuada [...].

P5: [...] mas a gente também constrói material lá na sala de recursos, a gente tem essa dificuldade de não ter material, a gente constrói, a gente faz diversos materiais através de sucata, de reciclagem, material reciclado, a gente cria alguns jogos, jogo de dominó, caça-palavra, atividades pontilhadas, escrita do nome, uma diversidade assim de material que a gente cria, a gente confecciona [...].

Entre os relatos proferidos, há alunos que não necessitam que a professora produza novos materiais, como os alunos com deficiência física, neste caso, a adaptação das atividades ou uso de outras estratégias contemplam o proposto, de acordo com a (P1). A professora (P5) destaca que, quando bem pesquisado e usando a criatividade, a produção dos materiais e recursos concretizam-se em excelentes equipamentos com custo-benefício, pois em suas produções é comum o uso de utensílios de baixo custo e/ou de sucatas e material reciclado.

Em outros casos há a necessidade de comprar materiais, dependendo da deficiência do aluno com o objetivo de potencializar a sua participação, sendo esses adquiridos por meio das ações realizadas pela escola, mas por vezes são custeadas pelo próprio professor do AEE. Segundo narrativa do (P3) sobre os materiais, jogos “e outros que não são confeccionados, mas são viabilizadas através da compra, que o professor dentro do seu orçamento, ele providencia como, por exemplo, para desenvolver a coordenação motora fina, principalmente, dos alunos que têm dificuldade nas mãos, que não conseguem arrastar o lápis, pegar no caderno [...]”.

O mercado oferece uma infinidade de materiais e recursos que dinamizariam ainda mais o Atendimento Educacional Especializado nas SRM, como o instrumentos vocalizador, citado pela professora (P2). Esse auxiliaria muito para trabalhar a comunicação dos alunos que possuem essa dificuldade no dia a dia, além de atender outras deficiência, conforme fragmento:

P2: Pedi para a gestora comprar, é um aparelho que grava a fala da pessoa, conforme a pessoa vai escrevendo vai aparecendo no visor, porque trabalhei com alguns alunos que não falavam, quando ele escreve aparece a palavra e o símbolo daquilo que ele está escrevendo. Fiquei muito querendo aquele material porque eu tinha certeza que ia beneficiar muito aquele aluno.

Outro recurso que emergiu nas vozes das professoras (P1, P2, P3, P4) e que está indisponível na SRM, é a internet, sendo essencial para o desenvolvimento do trabalho no atendimento, uma vez que, sem esse recurso tecnológico, a dificuldade diária aumenta para professor que necessita estudar e estar em contato com as novas metodologias e estratégias de ensino, na obtenção conteúdos atualizados, baixar jogos e outros materiais didáticos que otimizariam o aprendizado dos alunos PAEE.

P1: porque a internet tem muitos jogos interativos online, tem sites específicos para a questão educação especial, tem jogos para interagir, dinamizar e estimular mais a criança, é uma grande falta [...].

P2: Infelizmente não tem internet, ajudaria muito.

P3: O serviço de internet para o nosso trabalho seria essencial, mas nós não temos, embora tenha na escola, mas não é disponibilizado também, quando nós queremos nós usamos o nosso próprio recurso.

P4: A internet para pesquisar no dia de sexta-feira para baixar jogos, penso que a internet na sala seria um recurso primordial.

Mesmo que os nossos resultados e os estudos apontem que os recursos e materiais didáticos advindo do MEC, não estejam atendendo a contento às necessidades complementares e/ou suplementares dos estudantes assistidos nas salas, motivados pela falta de renovação e manutenção dos instrumentos, estes previstos pelo Programa de Implantação das SRM (BRASIL, 2010), é permitido aos professores, conforme a PNEEPEI (2008), a autonomia para adaptar ou mesmo produzir materiais didáticos/pedagógicos que atenda as especificidades dos alunos PAEE.

Ressaltando a assertiva de Omodei (2013, p. 135) quando afirma que os materiais, por si só, não garantem a aprendizagem do alunos PAEE, “mas são meios que o mediador/professor utiliza para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. O que conta nesse processo é o objetivo que o professor pretende alcançar, assim como, a mediação, as provocações a que esses estudantes são submetidos”.

A produção e orientação desses materiais, inclusive podem ser utilizados no contexto da sala comum do ensino regular, daí a necessidade da interação entre esses dois profissionais para que troquem ideias, planejem essas atividades em sincronia, para o objetivo do AEE nas SRM de fato seja complementar a sala de aula comum. Mas apesar de todo o esforço e dedicação dessas professoras, para manter as salas em pleno funcionamento, mesmo com os materiais e instrumentos ultrapassados e escassos, elas externalizaram algumas situações que facilmente poderiam ser resolvidas, como a falta de acesso à internet nas SRM e o suporte de

recursos financeiros para que deixem de utilizar o próprio dinheiro para aquisição de materiais para a sala.

As Salas de Recursos Multifuncionais no contexto brasileiro, são estratégias utilizadas para potencializar o processo de inclusão, sendo o espaço mais comum para o Atendimento Educacional Especializado. Essas foram implantadas com condições estruturais, organizacionais e recursos humanos com o objetivo de efetivar de maneira complementar e suplementar a escolarização dos sujeitos alvos da Educação Especial.

Os recursos didáticos e de acessibilidade que compõem as salas, são ferramentas pensadas para auxiliar na superação de barreiras que impedem o desenvolvimento e a plena participação na sala de aula comum dessa população. Contudo, mesmo que as SRM necessitem que seus materiais e recursos sejam atualizados, modernizados e passem por manutenção, as professoras, dentro das suas possibilidades, suprem essa necessidade produzindo e adaptando materiais que atendam às necessidades dos alunos PAEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer nesse estudo a discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, evidenciou-se por considerarmos que é o serviço ofertado na rede pública de ensino mais utilizado e de grande relevância para evolução da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Buscamos neste estudo, como objetivo geral conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins/Amazonas.

A partir das vozes dos professores (SRM e sala comum) nossos resultados e discussões foram norteados por duas unidades temáticas de análise, a primeira tratou da parceria, e que a partir dela foram contemplados dois eixos: sobre a articulação pedagógica entre professor do AEE e sala comum e a articulação entre professores (AEE e sala comum) com a família do aluno PAEE. E a segunda unidade temática apresentou as atividades desenvolvidas na SRM, nomeadamente a produção e/ou adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para o atendimento dos alunos PAEE.

Diante dos resultados é necessário pontuar, no que diz respeito a primeira unidade temática, parceria, que apesar do esforço dos professores para fazer acontecer, esta não cumpre o que estabelece os documentos orientadores, a forma como está organizada a SRM é a grande barreira para se efetivar a articulação entre professores da SRM e professores da sala comum. Assim, este estudo corrobora com outras pesquisas sobre o tema, em que a SRM no Brasil não tem desempenhado um trabalho a contento segundo a sua função, justificando a necessidade de Políticas Públicas voltadas a educação especial com mais ousadia, e que nessa seja reformulado o serviço do AEE a fim de garantir o trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar, parceria essencial ao processo de inclusão social e educacional dos sujeitos alvo.

Uma sugestão apontada nas pesquisas que vem sendo registrado como promissora é o ensino colaborativo ou coensino, que defendemos como possível solução a esta questão, que consiste em levar os professores da SRM até a sala comum, para que assim possam atuar de modo colaborativo. De maneira mais pontual e específica, às duas escolas que participaram deste estudo sugerimos que as mudanças comecem dentro do contexto escolar, a exemplo da urgente necessidade de atualização ou mesmo a construção dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, uma vez que, é este documento que direciona todas as atividades da escola, inclusive os aspectos da organização e funcionamento do AEE nas SRM. Outra sugestão para

escola, seria a promoção de encontros internos com toda a comunidade escolar acerca dos princípios da educação especial, em que cada membro dessa comunidade conheça o seu papel frente a educação, para que a escola efetivamente torne-se inclusiva.

Quanto a relação família e escola também é urgente a implantação de políticas públicas que estreite essa parceria e fortaleça os direitos dos alunos PAEE, mas que também auxilie e oriente os familiares, dada a importância das duas instituições no processo de inclusão. Nesse quesito, sugerimos, a partir do que foi evidenciado nos achados, que tanto a escola quanto a família precisam entender que parceria entre elas não pode ser hierárquica (a escola manda e a família obedece), mas complementares, e isso pode ser feito pela própria escola, promovendo encontros para que essa relação seja debatida e estreitada, assim a tão almejada gestão democrática será realidade nos espaços escolares.

Quanto a segunda unidade, atividades desenvolvidas nas SRM, que envolve o trabalho prático do professor do AEE com o aluno, os resultados são positivos, pois as professoras demonstraram conhecimento de suas atribuições e executam conforme Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), contudo o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais não cumpre com o estabelecido como a atualização dos recursos/materiais e manutenção dos equipamentos, fazendo com que a realidade das SRM sejam com materiais que não suprem às necessidades dos alunos. E que diante das diversidades as professoras produzem e adaptam materiais que atendam as especificidades do aluno.

Certamente, nosso estudo alcançou o seu objetivo, no entanto, possui limitações e fragilidades, pois acreditamos que para uma descrição e análise mais fidedigna do funcionamento do AEE nas SRM, outros aspectos precisariam ser contemplados, como: a avaliação; a articulação intersetorial; compreender as dimensões da parceria escola e família a partir das vozes dos familiares dos alunos com deficiência, e até mesmo observar in loco este funcionamento para conhecer outras características importantes. Essas particularidades foram algumas das lacunas que surgiram e podem se transformar em interrogativas a serem respondidas em futuras pesquisas.

Mesmo que nossa amostra ser significativa, ela pode não representar a realidade de outros contextos do próprio município de Parintins e do Estado do Amazonas, mas é um ponto de partida para novas investigações. O estudo tem relevância social e esperamos que contribua com o Estado amazonense a médio e a longo prazo, no sentido de (re)pensar as políticas públicas dessa modalidade de ensino, especificamente o AEE em SRM, considerando a vasta contribuição da academia para o fortalecimento e evolução da educação especial inclusiva.

Contudo, finalizamos na certeza de que muito já foi feito, mas não o suficiente para que a inclusão se consolide plenamente nos sistemas de ensino, uma vez que seus princípios conflituam com um sistema capitalista que segrega os indivíduos. Que tenhamos sempre em mente a assertiva de Mantoan (2015, p. 16) onde a autora afirma que “a perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós”.



## REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, D. S. S. **Uma Análise da Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Jundiá**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2014.

AMAZONAS (Estado). Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012**. Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Disponível em: [www.cee.am.gov.br](http://www.cee.am.gov.br). Acesso em: 12 de junho de 2020.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. **Instrução Normativa nº 04/2013**. Disciplina os procedimentos operacionais relativos à Hora de Trabalho Pedagógico dos docentes desta Secretaria de Estado de Educação, referentes ao ano letivo de 2013. DOE n. 32.542, caderno Publicações Diversas, p.19. Publicado em: 24 de abril de 2013. Disponível em: [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br). Acesso em: 01 de março de 2021.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Amazonas: Manaus, 2015.

ANTUNES, C. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ARAÚJO, Inesita Soares de; CARDOSO, Janine Miranda. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2007.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011.

BATISTA, C. P. **Política Pública de Inclusão: Atendimento de Educandos com Deficiência Visual no Município de Manaus/Am**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF. 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. Resolução 02/2001. Brasília, 11 de setembro de 2001a.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, DF: 2001b.

BRASIL. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF: 2007.

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

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6571** de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 4/2009**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: Edições Câmara, 2009a.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009** é Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: 2009b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 2010a.

BRASIL. SEESP/GAB/. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 7 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BREITENBACH, F. V; HONNEF. C; COSTAS, F. A. T. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRITO, Rosa M. de. Elementos Constitutivos dos Processos de Pesquisa e da Construção do Conhecimento. In: BRITO, Rosa M. de. (Org). **Caminhos Metodológicos do Processo de Pesquisa e de Construção de Conhecimento**. Manaus. EDUA, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. Rolim. Concepções de Professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que Ensino Colaborativo?** 1. Ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CANAVAROLO, R. C. **Jogos Adaptados para Educação Especial**. Versão online (Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do professor – artigos), v.1. Paraná, 2016. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”** – 13. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CHIARADIA, A. P. X; CARON, L. **Um olhar sobre a relação escola, família e atendimento educacional especializado**. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2020.

DANTAS, L. M.; COSTA, L. L. **A Relação Entre as Práticas Pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte** CE.CINTEDI, 2014. Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8457>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

DIAS, M. O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica. O processo de comunicação no sistema familiar. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 19, p. 139-156, 2011. Disponível em: [http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD19/gestaodesenvolvimento19\\_139.pdf](http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD19/gestaodesenvolvimento19_139.pdf). Acesso: em 03 de março de 2021.

DUTRA, C. P. Apresentação. In: **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Agosto, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou exclusão de direitos? In: FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M. P; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, D. G. *et al.*, Indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Amazonas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.

FERREIRA, D. G. **O Acesso e a Permanência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto Amazônico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 12 de março de 2021

FRANTIOZI, S. A. **Escola Inclusiva: Adaptações Necessárias para Contemplar a Diversidade**. Versão online (Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do Professor – Produções Didático-Pedagógicas), v. II. Paraná, 2014. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. / Olga Freitas. - Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 132. ISBN: 978-85-230-0979-3.

GARCIA, R. M.C; MICHELS, M.H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009). Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

GARCIA, R. M. C. Disputas Conservadoras na Política de Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, D. C. S; ROCHA, G. O. R. **O funcionamento e a organização da Sala de recurso multifuncional (SRM) da EMEIEF Rotary junto aos alunos em situação de deficiência do Ciclo I**. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br>. Acesso em 01.03.2021

GLAT, R. *et al.* Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2019.

GUEDES, Denyse Moreira. **A Importância da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como Norma em nossa Carta Magna**. Leopoldianum. Ano 38, 2012, no 104/105/106, p. 85-98. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br>. Acesso em 12 de maio de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - Parintins, Amazonas**. Rio de Janeiro, 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br> . Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

LEHFELD, N. A. S.; BARROS, A. J. P. (Orgs.). **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2. Ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria. T. E. (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MALHEIRO, C. A. L.; MENDES, E. G. **Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação**. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E; RAMOS, E. S; BARREYO, L. M. S. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Fascículo. Fundação FEAC de Campinas/São Paulo e Programa Mobilização para Autonomia. (s/d).

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da ABPEE**. SP, v. 19, n.2, p. 349-358, 2015.

MATSUKURA, T. S. **Mães de crianças com necessidades especiais: stress e percepção de suporte social**. Tese (Doutorado em Saúde Mental). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado? In. MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** 1ª reimpressão. São Carlos: Edufscar, 2018.

MIGUEL, L. O. S.; BRAGA, E. R. M. **A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá UEM. Programa de Desenvolvimento Educacional 2008/2009.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos. **Revista Cocar.** Belém/Pará, Edição Especial, n. 01, p. 81-100, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

OLIVEIRA, D. C. S; ANDRADE, C. F. Uma Análise da Prática do Assistente Social na Escola de Educação Especial “Gláuber Viana Gonçalves” - Associação Pestalozzi no Município de Parintins/Am. (org.) **Anais...** VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luiz/MA, agosto, 2018.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem:** apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em 01 de julho de 2021.

OMODEI, J. D; RINALDI, R. P.; SCHLUNZEN, E. T. M. Uma análise dos recursos disponíveis nas Sala de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual. **Revista entreideias**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 38-55, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação. Caderno de Formação.** Formação de Professores. Introdução à Educação. Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Editora: Cultura Acadêmica. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em 22 de maio de 2021.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANSINI, F. Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: um “serviço” a serviço do que e de quem? In: MOURÃO, A. R *et al.* (Org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.** Manaus: EDUA, 2016.



PANTALEÃO, E.; GOMES, N. R. N.; CARVALHO, E. Interdependência na figuração família escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 01, n. 02, p. 66-81, 2015. ISSN: 2447-4223.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspecto da organização e funcionamento no atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. J. Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F. *et al.* (Org.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

QUEIROZ, J. G. B. D. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 25, n. 02, p. 233-248, 2019.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, M<sup>a</sup> das Dores; JIMENEZ, Susana. **Educação para Todos e Reprodução do Capital**. Trabalho Necessário, ano 7, número 9, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em 03 de maio de 2021.

RIZZINI, Irene; MENEZES, Cristiane Diniz de. **Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: um panorama da literatura e dos dados demográficos**. Rio de Janeiro: CIESPI: PUC-RIO, FAPERJ, 2010.

RODRIGUES, Davi. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. **As Relações do Professor de Salas de Recursos Multifuncionais Pré-Escolar: A Escola, O Professor da Classe Comum e as Instituições Especializadas**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013 – ISSN 2175-960x. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

RODRIGUES, I. E. Salas de Recursos Multifuncionais e Salas Regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. In: RODRIGUES, I. E. (Org.). **Educação Inclusiva: um desafio para o século XXI**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, M. P. A inclusão e as relações entre a família e a escola. **Revista INES**, p. 40-43, jun. 1999.

SANTOS, I. E. **Textos Selecionados de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2002.

SANTOS, L. M. **A Política Pública de Educação do Município de Manaus: O Atendimento Educacional Especializado na Organização Escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 20 de julho de 2021

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, O. V. da. A Reforma Educacional Brasileira de 1990 e as Políticas Públicas de Educação Inclusiva. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**. v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: [www.fauf.edu.br](http://www.fauf.edu.br) . Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

SOARES, E. de L. *et al.* A presença do lúdico no ensino dos modelos atômicos e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 12, n. 2, p. 69-80, 2017. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.com>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

VALENTE, L. S.; SILVA, S. H. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz/MA, 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.



**APÊNDICE****APÊNDICE A****Questionário aos professores da Sala Comum**

**Questão 1:** Sexo?

**Questão 2:** Idade?

**Questão 3:** Município?

**Questão 4:** Vínculo empregatício?

**Questão 5:** Qual sua carga Horária de trabalho?

**Questão 6:** Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa e/ou Matemática?

**Questão 7:** Qual sua formação inicial?

**Questão 8:** Qual sua formação continuada?

**Questão 9:** Com que frequência a SEDUC promove curso de atualização e formação para os docentes para o atendimento dos discentes com necessidades especiais?

( ) Nunca    ( ) Raramente    ( ) Algumas vezes    ( ) Com muita frequência

**Questão 10:** Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da parceria entre os professores para inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial?

0( ) 1( ) 3( ) 4( ) 5( ) 6( ) 7( ) 8( ) 9( ) 10( )

**Questão 11:** Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da relação família/escola para o processo de escolarização e inclusão educacional do alunos público-alvo da educação especial?

0( ) 1( ) 3( ) 4( ) 5( ) 6( ) 7( ) 8( ) 9( ) 10( )

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista aos professores da Sala Comum

**Questão 1:** Há articulação com os professores da SRM? Descreva como é essa articulação.

**Questão 2:** Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola? Descreva como é essa participação.

**Questão 3:** Quais as informações e/ou orientações que você mais comunica os pais/responsáveis do aluno?

**Questão 4:** Você considera importante a participação da família no processo de escolarização e inclusão do Aluno com NEE? Por quê?

**APÊNDICE C****Questionário aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais**

**Questão 1:** Sexo?

**Questão 2:** Idade?

**Questão 3:** Município?

**Questão 4:** Vínculo empregatício?

**Questão 5:** Qual sua carga horária de trabalho?

**Questão 6:** Há quanto tempo atua na SRM?

**Questão 7:** Qual sua formação inicial?

**Questão 8:** Qual sua formação para atuar na SRM?

**Questão 9:** Com que frequência a SEDUC promove curso de atualização e formação para os docentes da SRM?

Nunca     Raramente     Algumas vezes     Com muita frequência

**Questão 10:** Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da parceria entre os professores para inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial?

0( ) 1( ) 3( ) 4( ) 5( ) 6( ) 7( ) 8( ) 9( ) 10( )

**Questão 11:** Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da relação família/escola para o funcionamento do AEE e conseqüentemente para inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial?

0( ) 1( ) 3( ) 4( ) 5( ) 6( ) 7( ) 8( ) 9( ) 10( )

## APÊNDICE D

### Roteiro de entrevista aos professores do AEE

**Questão 1:** Há articulação com os professores da sala de aula comum? Descreva como é essa articulação.

**Questão 2:** Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos do AEE? Descreva como é essa participação.

**Questão 3:** Você considera importante a participação da família no processo de escolarização e inclusão do Aluno com NEE? Por quê?

**Questão 4:** Você convida os pais/responsáveis para participarem das atividades da SRM?

**Questão 5:** Quais as informações e/ou orientações que você mais comunica os pais/responsáveis do aluno?

**Questão 6:** Quanto a organização o funcionamento do AEE:

- a) Como é feita a identificação e encaminhamento do aluno a SRM?
- b) Número de atendimento por semana, são em grupo ou individual?
- c) Como é a assiduidade dos alunos?

**Questão 7:** Quais aspectos você considera na elaboração do plano do aluno?

**Questão 8:** Você utiliza os materiais didático/pedagógicos vindos do MEC no atendimento dos alunos? Caso utilize, quais você usa com mais frequência?

**Questão 9:** Você adapta ou constrói materiais didáticos/pedagógicos mais acessíveis aos alunos do AEE? Se sim, cite alguns exemplos.

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusão: O funcionamento do atendimento educacional especializado no município de Parintins/AM”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Merianne da Silva Lima, e do Orientador, Professor Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos.

Nela pretendemos como objetivo geral conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial do município de Parintins/AM. E como específicos descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular; descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular com a família do aluno público-alvo da Educação Especial; identificar como se dá a adaptação e/ou produção de materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para que a partir desse diagnóstico se confronte o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na sua efetividade com o que diz a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) porque o Sr(a) como docente da sala regular que leciona Língua Portuguesa ou Matemática tem uma carga horária de trabalho maior com os alunos público-alvo da educação especial, ou porque o Sr(a) é docente do Atendimento Educacional Especializado se enquadra no perfil a ser pesquisado e por entendermos a necessidade de saber qual sua percepção acerca do funcionamento do atendimento educacional especializado.

Como benefícios objetivamos contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento, bem como o favorecimento da construção de uma visão ampla do que seja o sujeito histórico e seus processos educativos. Especificamente com o fortalecimento das Políticas Públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, conhecer o funcionamento do AEE na sua efetividade, beneficiará com as ações do Estado e municípios quanto a Política Pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva no que se refere a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular com a família do aluno; de como ocorre a adaptação e construção de materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para que tudo seja possível e caso aceite participar, sua participação consiste em uma única etapa, com o preenchimento de questionário sobre o perfil profissional do docente, seguida de uma entrevista semiestrutura aos docentes do Atendimento Educacional Especializado, com duração aproximada de 30 minutos, e aos professores da sala comum, com duração aproximada de 10 minutos. Por isso solicitamos do(a) Sr(a) permissão somente para gravação de áudio. Lembrando que a entrevista servirá de material para o desenvolvimento da pesquisa, portanto é necessário que ela seja respondida na íntegra. O(A) Sr(a) não sofrerá nenhum juízo de valor sobre as respostas que fornecer a entrevista e de nenhuma forma divulgaremos o nome da escola ou de qualquer participante da pesquisa, todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em se sentir incomodado/constrangimento durante a leitura do TCLE e durante a entrevista sentir cansaço ou aborrecimento, alterações de comportamento, constrangimento, ou desconforto ao responder alguma questão decorrente dos registros de gravação de voz, caso isso ocorra, cessaremos imediatamente, deixando a critério do(a) participante a decisão de quando continuará com a entrevista. Espera-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com a temática abordada entre os sujeitos participantes. Mas caso ocorra, os pesquisadores encaminharão o(s) participante(s) ao CSPA – Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da Ufam, para atendimento a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra a partir da pesquisa, além do apoio prestado pelos pesquisadores durante o processo. Ademais seguirá as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos pela Resolução nº466/2012 do CNS. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, garantindo as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, por isso adotaremos como medidas de prevenção, caso a entrevista ocorra de forma presencial, será individualizada com dia e horário previamente agendado, em ambiente tranquilo e aberto com circulação de ar, com distanciamento físico de 2 metros, uso de máscara obrigatório e uso de álcool em gel ao entrar e sair do ambiente da entrevista. Caso a entrevista presencial seja impossibilitada, usaremos como plano B o uso das ferramentas tecnológicas, dessa forma a entrevista se dará à distância, previamente agendada, por meio do google meet ou celular, via whatsapp.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada

de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O(a) Sr(a) não deverá pagar ou receber nada, pois as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora que é discente do Curso de Mestrado em Educação.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, caso o(a) Sr(a) tenham algum prejuízo material ou imaterial de acordo com a legislação vigente Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7, em caso de possíveis gastos que o/a sr(a) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de eventuais despesas.

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Esclarecemos que o/a Sr(a) pode aceitar ou não participar da pesquisa, caso aceite, não será prejudicado; em todos os textos que escrevermos, o nome da escola, e do/a Sr(a) serão mantidos em sigilo; não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento; a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao/a Sr(a), bem como se compromete a indenizá-lo(la) em caso de qualquer tipo de dano recorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, estamos a sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre esta pesquisa; o/a Sr(a) só assinará este documento quando tiver entendido o que lhe explicamos

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante a pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Merianne da Silva Lima a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, situada na Av. Gal. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário/Setor Norte - Coroadó, CEP: 69077-000, Manaus/AM, telefone: 3305-118 ramal: 1785 e e-mail: lima\_parintins@hotmail.com

O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos

participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim, e pelo Sr(a), ficando uma via com cada um de nós.

Parintins, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA





## APÊNDICE F

### Estudo Piloto

Para se alcançar o objetivo de uma pesquisa são necessários vários planejamentos que vão desde a escolha e delimitação do tema até as escolhas teóricas e metodológicas que subsidiarão a pesquisa. Assim, ao pensar nesses passos do processo de construção da pesquisa, falando especificamente dos caminhos metodológicos, há uma estratégia metodológica que visa testar e validar o instrumento da coleta de dados, antes mesmo de aplicá-lo aos sujeitos do estudo. Para Yin (2005, p. 104) essa estratégia é chamada de estudo de caso piloto, “o estudo de caso piloto auxilia-o na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”.

Nesse sentido, o pesquisador vai a campo para verificar a viabilidade e se familiarizar com as questões do instrumento, sendo que posterior a aplicação do teste o pesquisador tem a possibilidade modificar e saber se o que foi desenhado nos caminhos metodológicos irá alcançar o objetivo do estudo. Assim para Bailer, Tomitch, D’ely (2011, p. 130) “a importância de conduzir um estudo piloto está na possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa”.

Para efeito deste estudo, foi realizado um teste piloto com 4 professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e 2 professores da sala comum, um que leciona Língua Portuguesa e um que leciona matemática, todos da rede municipal de ensino do município de Parintins/AM. A aplicação do teste piloto foi realizada em dezembro de 2020 nas escolas que possuem SRM em funcionamento da SEMED/Parintins. Lembrando que todos os procedimentos para permissão do teste foram feitos oficialmente, incluindo, durante a realização do teste, os protocolos sanitários por conta da pandemia de Covid-19.

A partir da aplicação do teste piloto foi feita a transcrição dos dados e realizadas algumas leituras e se confirmou a necessidade de alterar algumas questões abertas, nas quais as respostas nos pareceram um tanto vagas, genéricas, assim especificamos estas questões. Em duas questões, ainda, se observou que a semântica causou certa dúvida em todos os participantes entrevistados pela similaridade das respostas, assim as duas questões foram unidas numa só. Também observamos que faltou a contemplação no instrumento de questões imprescindíveis, como algumas informações pessoais e de perfil profissional dos participantes. Assim foi elaborado um questionário para traçar o perfil dos participantes e o roteiro da entrevista semiestruturada após o teste foi aprimorado.

ANEXO

ANEXO I

**AMAZONAS**

GOVERNO DO ESTADO

OFÍCIO Nº 272/2020-GSEAP/SEDUC

Manaus, 13 de outubro de 2020.

Ao Senhor

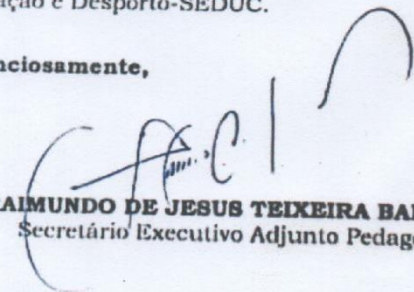
**Prof. Dr. JOÃO OTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS**

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

[jlibardoni@yahoo.com.br](mailto:jlibardoni@yahoo.com.br) (92) 98235-6668[lima.parintins@hotmail.com](mailto:lima.parintins@hotmail.com) (92) 99102-8832**Assunto:** Resposta ao Ofício nº 002.**Processo:** 01.01.028101.00011281.2020-SEDUC.**Ref.:** Autorização para pesquisa.**Senhor Orientador,**

Ao cumprimentá-lo cordialmente, e de acordo com parecer nº 2.138/2020/ASSJUR/SEDUC, informo o deferimento da solicitação para que a mestranda Merianne da Silva Lima realize a pesquisa intitulada: "Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusão: uma análise do funcionamento do atendimento educacional especializado nos municípios do Baixo Amazonas".

Ressalto, que a coleta de dados não poderá conflitar com o calendário escolar desenvolvido nas escolas a serem objetos de pesquisa, e que, após conclusão os resultados sejam socializados com esta Secretaria de Estado de Educação e Desporto-SEDUC.

**Atenciosamente,**  
**RAIMUNDO DE JESUS TEIXEIRA BARRADAS**  
Secretário Executivo Adjunto PedagógicoAvenida Waldomiro Lustosa, 250. Japlim II  
Manaus-AM - CEP 69076-830Secretaria de  
**Educação e  
Desporto**

Digitalizado com CamScanner