

## **Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas Escolas Públicas do Município de Parintins (AM)**

Specialized Educational Service: articulation between SES teacher, the common room and the PAEE student's family in two Public Schools of the Municipality of Parintins (AM)

Servicio Educativo Especializado: Articulación entre maestro de SEE, de la sala común y familia de alumno PAEE en dos Escuelas Públicas del Municipio de Parintins (AM)

Merianne da Silva Lima 

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil  
lima\_parintins@hotmail.com

João Otacílio Libardoni dos Santos 

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil  
jlibardoni@ufam.edu.br

*Recebido em 10 de outubro de 2022*

*Aprovado em 16 de junho de 2023*

*Publicado em 26 de julho de 2023*

### **RESUMO**

A educação Inclusiva é um movimento social e educacional reconhecido mundialmente, fundamenta suas bases no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. O artigo objetiva conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas SRM para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins (AM). Partindo dessas premissas, foi analisado a participação de professores, considerando duas categorias: articulação entre professor do AEE e sala comum e articulação entre professores (AEE e sala comum) com a família do aluno PAEE. Pesquisa de cunho descritivo, com abordagem qualitativa e conta com entrevista semiestruturada para os professores participantes. Nessa senda, os resultados apontam que apesar dos professores reconhecerem a importância e necessidade da parceria, a articulação acontece, mas de maneira pouco satisfatória, porém eles tentam se reajustar com os horários, há o projeto político pedagógico da escola, mas precisa ser feito um planejamento coletivo que se adeque a realidade do contexto escolar. Foi constatado também que às vezes há falta de interatividade entre professores com a família do

aluno PAEE, que de alguma forma não elucida o aprendizado do aluno. Portanto, a forma como está organizado o AEE nas SRM, apresenta um trabalho que precisa ainda ser moldado para se chegar num bom desenvolvimento. Entendemos que esta garantia da efetivação dessa articulação, não perpassa apenas pelo papel docente e da família, e sim necessita de um apoio e de uma atuação mais efetiva e perspicaz de todos os atores responsáveis pela inclusão, principalmente os gestores, estabelecendo um trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar e garantindo que a inclusão realmente se consolide no sistema de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Articulação Pedagógica; Parintins (AM).

## ABSTRACT

Inclusive education is a social and educational movement recognized worldwide, based on respect for differences and appreciation of human diversity. The article aims to know how the Specialized Educational Assistance works, carried out in the SRM to assist the target audience of special education students in the municipality of Parintins (AM). Based on these assumptions, the participation of teachers was analyzed, considering two categories: articulation between AEE teacher and common room and articulation between teachers (AEE and common room) with the PAEE student's family. Descriptive research, with a qualitative approach and has a semi-structured interview for the participating teachers. In this path, the results indicate that although the teachers recognize the importance and need for the partnership, the articulation happens, but in an unsatisfactory way, but they try to readjust with the schedules, there is the political pedagogical project of the school, but it needs to be done a collective planning that fits the reality of the school context. It was also found that sometimes there is a lack of interactivity between teachers and the PAEE student's family, which somehow does not elucidate the student's learning. Therefore, the way in which the AEE is organized in the SRM, presents a work that still needs to be shaped to reach a good development. We understand that this guarantee of the effectiveness of this articulation does not only pervade the role of the teacher and the family, but rather needs support and a more effective and insightful performance of all the actors responsible for inclusion, especially the managers, establishing a collaborative work and articulated between teachers and the school community and ensuring that inclusion is really consolidated in the education system.

**Keywords:** Inclusive Education; Specialized Educational Services; Pedagogical Articulation; Parintins (AM).

## RESUMEN

La educación inclusiva es un movimiento social y educativo reconocido a nivel mundial, basado en el respeto a las diferencias y la valoración de la diversidad humana. El artículo tiene como objetivo conocer cómo funciona la Asistencia Educativa Especializada, realizada en el SRM para asistir al público objetivo de

estudiantes de educación especial en el municipio de Parintins (AM). A partir de estos supuestos, se analizó la participación de los docentes, considerando dos categorías: articulación entre docente de la AEE y sala común y articulación entre docentes (AEE y sala común) con la familia del alumno del PAEE. Investigación descriptiva, con enfoque cualitativo y cuenta con entrevista semiestructurada a los docentes participantes. En ese camino, los resultados indican que si bien los docentes reconocen la importancia y necesidad de la alianza, la articulación ocurre, pero de manera insatisfactoria, pero intentan reajustarse con los horarios, está el proyecto político pedagógico de la escuela, pero se necesita hacer una planificación colectiva que se ajuste a la realidad del contexto escolar. También se encontró que en ocasiones falta interactividad entre los docentes y la familia del alumno del PAEE, lo que de alguna manera no aclara el aprendizaje del alumno. Por lo tanto, la forma en que se organiza la AEE en la SRM, presenta un trabajo que aún necesita ser conformado para alcanzar un buen desarrollo. Entendemos que esta garantía de la eficacia de esta articulación no solo impregna el rol del docente y la familia, sino que necesita del apoyo y una actuación más eficaz y perspicaz de todos los actores responsables de la inclusión, en especial de los gestores, estableciendo un marco colaborativo trabajo y articulación entre docentes y comunidad escolar y lograr que la inclusión se consolide realmente en el sistema educativo.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Servicios Educativos Especializados; Articulación pedagógica; Parintins (AM).

## INTRODUÇÃO

A inclusão é um marco importante de conquista depois de muitas lutas e movimentos sociais. O discurso inclusivo foi influenciado pela expressão de ordem da década de 1990 com a “educação para todos”, um lema que 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).

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 públicos- 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).

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. 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”.

Partindo dessas premissas, este texto trata, especificamente, da articulação pedagógica entre os professores dos ambientes da sala comum e SRM, assim como entre estes profissionais e família dos alunos que são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada com os professores (sala comum e SRM), portanto são as percepções deles a respeito das relações socioeducacionais deste público e não com as famílias. Assim 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 princípios.

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.

Há também o estudo realizado por Ferreira (2020) município do interior do Estado do Amazonas, revelou que a relação entre professores da SRM e a família do aluno, basicamente se reduz à 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 com dificuldades de aprendizagem não as superasse as dessa maneira, delegando à família tal responsabilidade.

Ainda sobre a relação família e escola de alunos com deficiência, há estudos que 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.

E entre esses contrapontos, no que prevê os documentos legais e o que acontece de fato na realidade das escolas, apontado pelos estudos acima, considerando as especificidades locais e regionais, a proposta do artigo foi 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.

Para tanto, a pesquisa parte dos seguintes pontos de análise: (I) descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da classe comum; (II) descrever a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum com a família do aluno público-alvo da Educação Especial. A prática científica pautar-se-á em procedimentos metodológicos adequados, de modo que trate os conceitos e fenômenos estudados de maneira coerente e consistente. Objetivando contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento, se estabeleceu a abordagem qualitativa. Dessa forma, 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), “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”. (p.12).

Quanto à operacionalização metodológica e aos objetivos, empregamos 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.

No que diz respeito aos procedimentos éticos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, 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 os pesquisadores.

### **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).

De pequeno porte, 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 se destaca. A partir do momento que este espetáculo a céu aberto, que acontece no último final de semana do mês de junho, 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, ainda que por um período curto. Para a população parintinense, essa rivalidade centenária representa a vida e história do lugar e das pessoas que o constituíram (OLIVEIRA; ANDRADE, 2018).

De acordo com Censo Escolar (2019) o sistema educacional do município de Parintins/AM conta com 30.857 matrículas<sup>i</sup> assim distribuídas: Educação Infantil com 4.986, Ensino Fundamental I e II 18.707, Ensino Médio 6.179 e EJA com 985 matrículas. Com aproximadamente 166 unidades de ensino.

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 (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 Prefeitura de Parintins, por meio da Secretaria de Educação faz parte da Formação Continuada "Minicurso de Braille e orientações pertinentes aos recursos de apoio a cegueira" proporcionado juntamente com o município e a Secretaria de Educação do Estado para atender os professores do atendimento educacional especializado (AEE). 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 de Educação Especial, sendo:

A Escola “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, Atendimento Educacional Especializado (AEE) com crianças cegas, com baixa visão, paralisia cerebral, deficiências múltiplas, síndrome de Down e outros. A instituição abrange o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com reabilitação fisioterápica, fonoterapia, psicoterapia, oficinas de artes, dança, assistência social, inclusão digital 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).

E a 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 crianças, jovens e adultos com surdez do Ensino Infantil e Fundamental I, com o estudo de libras, educação física, informática, artesanato e outros. Quando concluem essa etapa do ensino são incluídos na rede pública regular. Por isso, o atendimento nesse espaço comporta o serviço da AEE que é um serviço voltado para a educação especial que identifica, elabora e estrutura os recursos pedagógicos para e visando a acessibilidade, vislumbrando quais tipos de barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades e precisões específicas particulares.

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.

No município pesquisado, mesmo dispondo de instituições privadas



assistenciais 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. Em cada escola de pesquisa são dois professores do AEE. O critério adotado são analisar dentro de uma perspectiva, a formação de todos os envolvidos na inclusão é condição indispensável para o êxito da proposta, concomitantemente aliado à assistência às famílias para que haja de fato uma sustentação aos que estão intrinsecamente implicados com as mudanças. Uma questão importante é a participação ativa dos familiares, já que na maioria das vezes os próprios pais põem empecilhos devido à superproteção ou até mesmo a negação da deficiência, sendo que os mesmos têm um papel muito importante para o processo de condução à inclusão.

Para manter o sigilo das escolas participantes, as denominamos de Escola A e Escola B. A escolha ocorreu ao considerarmos uma das garantias da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, como também para atender o objetivo deste estudo.

### **Participantes da Pesquisa**

Participaram deste estudo empírico cinco (5) professores do Atendimento Educacional Especializado, atuantes na escola A (os quais denominamos de PA1, PA2, PA3) e escola B (denominados de PB1 e PB2) de ensino fundamental II da rede estadual de ensino com Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, assim como, um (1) professor de Matemática e um (1) de Língua Portuguesa da sala comum da escola A (denominados de CA1 e CA2) e um (1) professor de Língua Portuguesa e um (1) de Matemática da sala comum da escola B (denominados de CB1 e CB2), que atendam no mínimo um aluno público-alvo da educação especial. 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.

Dos 05 professores que atuam nas SRM, todas são do sexo feminino e

funcionárias efetivas, com idade média entre 40 e 65 anos, com tempo de atuação na SRM de 5 até 11 anos. Destas professoras, 04 têm carga horária de trabalho de 40h semanais na própria escola e 01 com 20h. Todas possuem formação inicial e formação específica para atuarem no AEE.

Quanto aos professores que lecionam na sala comum, 02 são do sexo feminino e 02 do sexo masculino, todos servidores efetivos da educação, com idade que varia entre 35 e 51 anos e tempo de docência entre 5 e 15 anos. Destes professores, 01 tem carga horária de 60h semanais de trabalho, 02 têm 40 horas e 01 com 20h. Todos possuem formação inicial na sua área de atuação (Licenciatura em Letras e Matemática) e formação continuada.

### **Instrumentos de Coleta de Dados**

Para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada de Sadim (2018) e Ferreira (2020), os quais foram adaptados para atender ao objetivo do estudo. Os professores do AEE foram submetidos a entrevista com 09 questões. Quanto aos professores da sala comum foram submetidos ao roteiro com 4 questões, 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.

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

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 (sete) 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 (dois) 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. 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 smartphone 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.

### **Análise dos Dados**

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 temática, que 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.

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Esta seção demonstra resultados da pesquisa e se encontra organizada e distribuída em duas unidades temáticas de análise: 1) Articulação entre Professor do AEE e Professor da Sala Comum; 2) Articulação entre professores (AEE e Sala Comum) com a família do aluno PAEE. Ao descrever e discutir estas unidades, responderemos ao nosso objetivo 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 e como ocorre a interação com a família no município de Parintins (AM).

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

A articulação entre estes profissionais é um aspecto importante 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 (PA1, PA3, PB1) a articulação acontece, ou seja, o AEE possibilita a adaptação da criança ao processo de ensino aprendizagem e faz com que aquela, aos poucos, se afirme como cidadão perante a sociedade. Seja aprendendo sua língua, até então não apresentada (libras/braille), seja interagindo com outras crianças e, até mesmo, aprendendo o próprio ato de aprender com o outro e com seus próprios erros.

E, dessa maneira, ir preparando a criança para o ensino regular, 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.

PA1: [...] 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 [...].

PA3: 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, de acordo com a resolução CNE 4/2009.

PB1: E aí eu posso dizer que não totalitariamente [...].

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 (CA1, CA2, CB1, CB2). 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, conforme o PPP da escola, a contento com as professoras do AEE. Os excertos abaixo confirmam a fala da professora do AEE (PA3) 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.

CA1: 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 o professor do AEE 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.

CA2: [...] 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 mandou 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 [...].

CB1: 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.

CB2: [...] 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, entretanto, é necessário que o Orientador Educacional compreenda a reponsabilidade de combater as práticas discriminatórias no ambiente escolar, verificado isso uma dimensão primordial de uma educação humanizada e, refletir com consciência que do pensamento nasce à mudança que induz na necessidade de rever os métodos, reavaliar conceitos, procedimentos pedagógicos que, na maioria das vezes precisa ser reciclado pelo fato de restringir a forma de como o professor deve atuar no seu espaço que é a sala de aula.

Ou seja, o início da aprendizagem nasce e inicia-se no contexto concreto da convivência com a família, onde suas percepções estão afloradas e, com todas as suas contradições, passa pelos mesmos ambientes, principalmente os escolares e por todo ciclo vital. Nesse sentido, dão-se a dinâmica do racional x emocional, o afetivo e

o sentimental, princípios básicos de uma aprendizagem relacional. Tem-se que parar de encarar a diversidade como um problema e sim criar meios produtivos para acabar com a exclusão.

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.

Outro fator importante é a formação continuada dos professores, como enfatiza as professoras do AEE (PA1, PA2, PA3, PB1) que impedem ou dificultam o trabalho colaborativo, entre elas e os professores da sala comum. Uma delas é a falta de conhecimento, pois é recém-formada. Em relação as atribuições das professoras do AEE, ainda há o equívoco de considerar que a responsabilidade pelo aluno PAEE é tão somente da professora do atendimento. Igualmente os professores da sala comum (CA1, CA2, CB1, CB2) também pontuaram os impeditivos para que a articulação não aconteça com as professoras do AEE. A principal razão elencada é a falta de formação, no entanto é preciso pontuar que há políticas de formação destinadas aos docentes, dessa maneira cabe as Secretarias de Educação incentivarem e darem condições de participação deste profissionais aos programas de formação , pois há muitos projetos para atuarem com os alunos PAEE, além 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).

CA1: [...] 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 [...].

CA2: [...] a gente não tem informação, quem tem é eles, não tem formação para nós [...].

CB1: como eu particularmente não fiz nenhuma especialização direcionada para atendimento a esse público, eu estou sempre buscando ajuda com a professora [...].



CB2: [...] 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.

Outra razão elencada são os horários, perceptível entre as falas dos participantes, é que há um esforço por parte das professoras do AEE (PA1, PA3, PB1) em estabelecer uma parceria, pois precisam entrar em contato com todos os professores que lecionam os componentes curriculares no ensino fundamental II, mas não há reciprocidade com todos os agentes deste processo, com a justificativa de que a forma como os horários estão distribuídos no contraturno é o principal impeditivo dessa articulação. Ainda que os professores da classe comum tenham o HTP (Hora do Trabalho Pedagógico) – que consiste em um dia da semana que eles têm para planejamento, correções, elaboração de avaliações e outras atividades pedagógicas – as professoras do AEE não têm.

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 (CA1) “[...] 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 (CB2) “[...] mas essa comunicação ela existia de forma não tão organizada, porque os dias que eu tinha disponível para HTP, eles não eram os mesmos dias que a sala de recurso ela tinha disponível [...]”.

A problemática da incompatibilidade dos horários entre os professores que atuam, verifica-se que o problema é na gestão com alunos com necessidades educacionais especiais é apresentada neste e em outros estudos como o de Rodrigues e Cia (2013), 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

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. Em suma, a articulação consiste na adaptação dos materiais, orientações gerais dos professores.

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 (PA1, PA3, PB2, CA1) responderam que sim, enquanto os professores (CA2, CB2) da escola A e B disseram não haver participação e articulação. Os demais (PA2, PB1, CB1) da escola A e B expuseram que alguns participam e outros não, como demonstra os fragmentos abaixo:

PA1: 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 [...].

PA2: 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 [...].

PA3: 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 [...].

PB1: Então, nós estamos com 13 alunos, fazendo um comparativo desses 13, nós temos 6 alunos que as famílias são extremamente assíduas, extremamente participativas e atentas, outros deles já se deram por vencidos [...].

PB2: [...] 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.

CA1: sim existe, mas ainda é pouco [...] acredito que falta mais.

CA2: 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 [...].

CB1: 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 [...].

CB2: 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 (PA1, PA3, PB2, CA1) responderam que a participação e articulação com família existe, enquanto os (PA2, PB1, CB1) 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 de os 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 quando até mesmo os professores que responderam não haver parceria e articulação (CA2, CB2), 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.

Outro assunto que emergiu entre as falas dos professores (PA2, PA3, PB1, CA1, CA2) 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.

PA2: [...] mas também tem umas que nem sequer acredita que o filho tem um potencial a ser desenvolvido [...]

PA3: [...] muitos pais têm 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.

PB1: [...] a família não acredita no potencial de uma criança é em vão todo o trabalho [...].

CA1: 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 [...].

CA2: [...] 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).

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 (PA3) perpassa 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:

PA3: 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 [...].

CA1: 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.

CB1: 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 (CA1) 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 (CB1), 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 adequada, 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 as pessoas com deficiência. Evidenciamos, mas 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 as 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.

## Considerações Finais

Trazer neste estudo a discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais em duas escolas do ensino fundamental II, 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 conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial em duas escolas públicas do município de Parintins (AM).

A partir das vozes dos professores (SRM e sala comum) nossos resultados e discussões foram norteados pela unidade temática, 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. Diante dos resultados é necessário pontuar, no que diz respeito ao primeiro eixo, 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, confirmando que os professores, tanto da sala comum quanto do AEE, e as famílias andam sozinhos e desarticulados, e isso é na verdade um problema de gestão. A questão que impede a inclusão, não é a deficiência e sim a estrutura social disponível.

Portanto, a forma como está organizado o AEE nas SRM, não apresenta um trabalho satisfatório. Entendemos que esta garantia da efetivação desta articulação, não perpassa apenas pelo papel docente e da família, e sim necessita de um apoio e de uma atuação mais efetiva de todos os atores responsáveis pela inclusão, principalmente os gestores, estabelecendo um trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar e garantindo que a inclusão realmente se consolide no sistema de ensino.



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) em que 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

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

ARAÚJO, I. de; CARDOSO, J. M. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2007.

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2023.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

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

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

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

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

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

BRASIL. 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. 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.

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

CHIARADIA, A. P. X; CARON, L. **Um olhar sobre a relação escola, família e atendimento educacional especializado**. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 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 mar. 2021.

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: 14 jun. 2023.

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

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

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

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.

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**. 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.

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.

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.

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: 14 jun. 2023.

SADIM, G. P. T. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos Educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 14 jun. 2023.

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.

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.faef.edu.br](http://www.faef.edu.br). Acesso em: 14 jun. 2023.

VALENTE, L. S.; SILVA, S. H. **Uma Análise da Prática do Assistente Social na Escola de Educação Especial “Gláuber Viana Gonçalves” - Associação Pestalozzi no Município de Parintins/Am**. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz/MA, 2013. Disponível em: [www.joinpp.ufma.br](http://www.joinpp.ufma.br). Acesso em: 19 jul. 2023.

O presente trabalho foi desenvolvido pelo convênio n° 01/2018 entre SEDUC/UFAM com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa(X) Revisão de Literatura ( )

---

<sup>i</sup> Considerou-se as matrículas referentes a rede municipal e estadual de ensino urbano e rural do município.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)