

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no
Contexto Amazônico

MANAUS - AM
2020

DORIMAR GOMES FERREIRA

O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais
no Contexto Amazônico

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 ao abrigo do convenio nº 01/2018 pela SEDUC e financiada na modalidade de bolsa de Pós-graduação FAPEAM (10 meses).

Orientador: Prof Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

MANAUS - AM
2020

Ficha Catalográfica

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

F383a Ferreira, Dorimar Gomes
O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contexto amazônico / Dorimar Gomes Ferreira . 2020
92 f.: il.; 31 cm.

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

1. Inclusão Escolar. 2. Sala de Recurso Multifuncional. 3. Acesso . 4. Permanência. I. Santos, João Otacílio Libardoni dos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DORIMAR GOMES FERREIRA

O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no
Contexto Amazônico

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Prof^a. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

MANAUS - AM
2020

Dedico a minha família a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu força, luz e perseverança para chegar ao final desta linda jornada.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino /SEDUC/AM pelas parcerias e oportunidades dadas a mim e aos demais professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino de cursar o Mestrado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), mantenedores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM e ao apoio financeiro através das bolsas de Mestrado.

Ao Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos que aceitou ser meu orientador, mostrou-me o valor do respeito e ética num ambiente de pesquisa e acima de tudo, conduziu todo o processo de orientação de uma forma tranquila. Muito grata pelas orientações, pela compreensão e paciência em todos os momentos e etapas. Meus agradecimentos fraternos.

A Prof.^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (Universidade Federal do Amazonas-UFAM) e o Prof. Dr. Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso (Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC) membros da Banca Examinadora, por terem aceitado fazer parte deste momento tão importante.

Aos caríssimos professores do Programa de Pós-Graduação pelo aporte nas diversas disciplinas ministradas, muito contribuiu para a construção desta pesquisa.

Aos meus pais, Osmar Alves Ferreira (memória) e Maria das Dores Gomes Ferreira pelos conselhos sábios e valores. Dedico a vocês minhas conquistas, são minhas maiores inspirações. Aos meus irmãos e demais familiares que torceram e vibraram por mim por cada etapa vencida.

Ao meu esposo e aos meus filhos que estavam comigo a todo o momento. Obrigada por todo apoio e companheirismo nesse processo tão especial de estudo em minha vida. Amo vocês!

Aos colegas da turma de mestrado de 2018 por estarmos juntos nesta caminhada. Aos membros do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH, aos professores e colegas, presentes que ganhei durante minha caminhada, me auxiliaram nos momentos de dúvidas e dificuldades.

A todos aqueles que fizeram parte da Pesquisa, a Secretaria (SEDUC) pela autorização e aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais pela participação na pesquisa. Enfim, sou muito grata a todos por toda ajuda que tive. Mestrado um sonho realizado!

RESUMO

A inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, vem sendo assegurados pelos instrumentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015) que orientam os sistemas de ensino e garantem a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais. Estas, apesar de ter garantido o acesso ao ensino regular, sofrem restrições em relação aos seus processos de escolarização devido ao desconhecimento de suas características de aprendizagem, tanto nas classes comuns do ensino regular, como no atendimento educacional especializado, principalmente em regiões distantes de grandes centros. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo conhecer como ocorre o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir do olhar dos professores. Delineado pela abordagem Qualitativa de caráter Descritiva, a pesquisa buscou compreender esta realidade nos municípios da Microrregião do Rio Madeira, no Sul do Amazonas: Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Apuí e Borba, os quais possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) sob gerência da SEDUC-AM. Fizeram parte da pesquisa professores do AEE. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado. Analisamos os dados a partir da Estatística Descritiva e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Neste estudo, constatamos a partir dos relatos dos professores, dificuldades quanto ao acesso e permanência destes alunos nas SRM's, principalmente com a família, pois as formas de aproximação não estão contribuindo ainda para que a família se perceba como parte importante no processo de inclusão. Percebemos esforços de práticas inclusivas, mas na maioria das vezes, são realizadas somente pelos professores do AEE.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Sala de Recurso Multifuncional, Acesso, Permanência.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, the target audience of Special Education, has been ensured by legal instruments (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2015a) that guide the education systems and guarantee the offer of Specialized Educational Service (AEE) in Multifunctional Resource Rooms. These, despite having guaranteed access to regular education, suffer restrictions regarding to their schooling processes due to the lack of knowledge of their learning characteristics, both in the common classes of regular education, and in specialized educational assistance, especially in regions far from large centers. Thus, the present study aimed to know how the access and permanence of the target students of Special Education in the Multifunctional Resource Room occurs, from the perspective of the teachers. Outlined by the Qualitative approach of a Descriptive character, the research sought to understand this reality in municipalities of the Microregion of the Madeira River, in the South of Amazonas: Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Apuí and Borba, which have a Multifunctional Resource Room (SRMs) under management of SEDUC-AM. AEE teachers were part of the research. For data collection, a semi-structured interview script was used. We analyzed the data from Descriptive Statistics and Content Analysis (BARDIN, 2009). In this study, we found, from the teachers' reports, difficulties regarding the access and permanence of these students in the SRM's, mainly with the family, because the ways of approaching is not yet contributing for the family to perceive itself as an important part in the inclusion process. We perceive inclusive practice efforts, but most of the time, they are carried out only by the teachers of the AEE.

Keywords: School Inclusion, Multifunctional Resource Room, Access, Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Municípios da Microrregião do Madeira -AM.....	45
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais ...	48
Quadro 2 Identificação dos participantes da pesquisa	49
Quadro 3 Categorias de análise	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Percentual de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade em classes comuns na Educação Básica - 2009 - 2019	32
Tabela 2 Percentual de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade - que frequentam classes comuns, com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou classes comuns exclusivas - 2015 e 2019	34
Tabela 3 Quantitativo de SRM's e turmas na rede estadual dos municípios da Calha do Madeira/AM- 2019.....	47
Tabela 4 Quantitativo de matrículas e abandonos no ano de 2019 na SRM's nos municípios da Calha do Madeira	60
Tabela 5 Tipos de atividades que os professores solicitam aos pais.....	71
Tabela 6 Motivos que levam os professores a se comunicarem com os pais.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PAEE- Público-Alvo da Educação Especial

SRM's- Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SEDUC-AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo Geral	19
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 Justificativa	20
2 CAMINHO TEÓRICO	22
2.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Salas de Recursos Multifuncionais	22
2.2 O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado	28
2.3 Acesso e permanência dos alunos Público Alvo da Especial	31
2.4 A relação da família com a escola	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 Abordagem	44
3.2 Caracterização do Estudo	44
3.3 Contexto de realização da pesquisa	45
3.4 Participantes da pesquisa	48
3.5 Procedimentos Éticos	49
3.6 Instrumentos de pesquisa	49
3.7 Estudo Piloto	50
3.8 Procedimentos para coleta de dados	51
3.9 Procedimentos para análise de dados	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	53

4.1 Acesso	53
4.1.1 Estratégias para encaminhamentos	53
4.1.2 Exigências para encaminhamento	55
4.1.3 Dificuldades encontradas para os encaminhamentos	57
4.2 Permanência	59
4.2.1 Quantitativo de matrículas e abandonos no ano de 2019 na SEM	59
4.2.2 Motivos que interferem na permanência	64
4.2.3 Ações para a permanência	67
4.3 A relação dos professores das SRMS com os pais/responsáveis para promoção do acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial	69
5 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE	87
ANEXO	92

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a inclusão foi fortemente influenciada por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada pela ONU em 1948 (FRIAS, 2009). De maneira geral esta declaração assegura a todas as pessoas, independente de raça, cor, sexo, religião, sem distinção alguma, os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social.

A inclusão escolar no Brasil dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, vem sendo assegurados por inúmeros instrumentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2015a) que orientam os sistemas de ensino e garantem a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - PNE-EI devido ao seu impacto educacional, foi proposta com a intenção de influenciar significativamente nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os sistemas de ensino em relação à promoção de uma Educação Especial Inclusiva. Este documento é fundamentado nos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e objetiva que os sistemas de ensino promovam acesso, participação e respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Tem como um de seus pilares a garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação na escola regular (RINALDI et.al., 2013).

Nesse sentido, a PNE-EI propõe a transversalidade da educação especial, sendo esta uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de garantir que todos os níveis de ensino possibilitem a continuidade da escolarização do aluno incluído (BRASIL, 2008). O AEE na PNE-EI é um serviço da educação especial que tem por finalidade identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades

desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em salas de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

O ingresso ao AEE compõe direito do aluno, competindo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. Para receber os serviços do AEE, os alunos devem estar devidamente matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado, e o mesmo deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, em turno inverso ao da escolarização não sendo substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009). O Decreto N° 7611 de 2011 define Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) como “§ 3º ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.2).

Neste sentido, as SRM's começam a aparecer como prioridade na oferta de serviços especializados no espaço escolar (BAPTISTA, 2011). O governo federal institucionalizou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criando 1.251 SRMs. Um ano depois, foram criadas mais 4.300 novas salas. A maior expansão, todavia, ocorreu em 2009, quando foram implementadas 15.000 novas salas, atingindo 20.551, contando as que já haviam sido instaladas nos anos anteriores. Depois de 2009, a segunda maior expansão ocorreu em 2012, em que se efetuou a instalação de 9.301 novas salas. Tomando como referência o ano de publicação da Portaria nº 13 de abril de 2007 e o ano de 2014, a média anual de instalação de salas de recursos multifuncionais atingiu um quantitativo de 5062 por ano. E, em 2014 o MEC fez previsão de alcançar 42.000 salas de recursos, em todo o território nacional. No entanto, os dados divulgados em 2015, porém, remetem ao total de 41.751 (PANSINI, 2016).

Sendo assim, a partir da PNE-EI o Brasil ganhou inegáveis avanços quanto ao acesso à escola pelo público-alvo da educação especial de 4 a 17 anos de idade em classes comuns da educação básica, apresentando um salto quantitativo no número de matrículas no ensino regular. De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2019) apresentados no Anuário Brasileiro da Educação

Básica em relação aos anos de 2009 e 2019, foi possível observar um aumento significativo nesses últimos anos no Amazonas, de 47,2% em 2009 para 84% em 2019, na região Norte de 64% em 2009 para 94,3% em 2019 e no Brasil de 60,5% em 2009 para 87,2% em 2019.

No entanto, mesmo os números oficiais demonstrando um importante crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica, não se pode esquecer que é no cotidiano escolar que ocorre a efetiva inclusão escolar, do que depende não somente a matrícula, mas da permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial máximo, dosando-se o processo de acordo com as necessidades de cada um (CAMPBELL, 2016, p.137).

Quanto ao acesso ao AEE, de acordo com o Resumo Técnico ao Censo da Educação Básica (2018) foi possível verificar o percentual de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) cresceu 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018. No entanto, este crescimento ainda se demonstra muito aquém do crescimento do número de matrículas no ensino regular.

Observa-se que embora quase a totalidade do público-alvo da educação especial esteja inserida no sistema educacional na rede regular de ensino, o que se alinha ao objetivo do PNE de universalizar para esse público o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular, ainda estamos longe da oferta educacional qualificada que são direitos desses alunos. Percebe-se ainda que, o AEE não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade a este atendimento. Neste sentido, podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento educacional especializado (GARCIA, 2016).

Pansini (2016) sobre o atendimento nas SRM's e a evolução das matrículas na rede regular de ensino afirma que ampliação do AEE e a expansão das salas de recursos multifuncionais não possibilitaram aumento na oferta de atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da educação especial, mesmo que as matrículas tenham aumentado tanto na educação básica, esse

avanço tem contribuído para perpetuar o falso universalismo que se observa na educação geral em relação à ampliação da escolarização da sociedade brasileira.

No contexto amazônico, Santos et al. (2017) também já haviam destacado esta situação. Os autores constataram que apesar do aumento do número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular da rede municipal de Manaus, passando de 1.900, em 2014, para 3.024 alunos, em 2016, representando um aumento de 59,16%, não houve um aumento significativo do número de SRM. Os autores mostraram que o quantitativo de SRM oscilou gradativamente entre os anos de 2014 e 2015, aumentando de 42 para 50 salas; reduzindo em 2016 para 46 salas. Os resultados revelaram que o quantitativo de SRM's implementadas na rede municipal de ensino, nos últimos três anos (2014 a 2016), tem sido insuficiente para atender o aumento de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino regular.

Queiroz e Guerreiro (2019) ao analisarem a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de Manaus verificaram que a rede de ensino tem ampliado as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares e no atendimento educacional especializado. No entanto, as Salas de Recursos Multifuncionais não contemplaram todos os alunos, em decorrência da ampliação de matrículas, bem como não são apresentadas informações de como os estudantes são atendidos nas salas de recursos multifuncionais.

E ainda, em relação à implantação e uso das salas de recursos multifuncionais na rede estadual do Amazonas, segundo dados do Ministério da Educação – MEC divulgados no Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015), em 2013 havia 389 SRM's. E no ano de 2019 de acordo com Gerência de Pesquisas e Estatísticas – SEDUC/AM, 2019 reduziu para 157 SRM's. Mesmo com o crescimento do número de alunos PAEE matriculados na rede, observamos que o número de SRM's reduziu 40,3%.

Portanto, Santos et al. (2017) destacam que tão somente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns, não garante uma prática inclusiva de ensino, é importante investigar a qualidade do atendimento prestado e as características das relações que ocorre no interior da escola e em seu entorno. Souza et al. (2011) destacam duas vertentes que podem surgir como barreiras para o sucesso escolar, sendo os fatores externos, considerados aqueles relacionados

principalmente com a desigualdade social, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família, o ingresso na criminalidade e violência e os problemas familiares; e os fatores internos, aqueles ligados diretamente à escola, ou seja, a gestão escolar, os alunos, os professores, a comunicação dentro dessa comunidade e as políticas de governo que norteiam a educação básica podem estar relacionadas diretamente à evasão escolar dos alunos.

Assim, apesar destes avanços o aluno PAEE pode encontrar barreiras dentro do sistema escolar que poderão dificultar seu acesso e permanência na escola, o que justifica a necessidade de buscar indicadores que possibilitem avaliar tal condição. Aqui, aos falarmos de acesso e permanência enfatizamos o conceito proposto por Silva, Maciel e Veloso (2013), onde os autores destacam que o conceito de acesso está relacionado aos indicadores de vagas, inscritos, ingressos, matrículas. E a permanência dá sentido ao acesso, configurando como a continuidade da trajetória de formação (SILVA; VELOSO, 2010). Ainda, o acesso implica no processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitas igualitárias (MANZINI, 2008). Compreende-se que esse acesso precisa vir acompanhado de permanência e, conseqüentemente, de sucesso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012).

Então para a análise do acesso e permanência na SRM neste trabalho, analisamos a matrícula nas SRMs e para investigar a permanência, relacionamos ao conceito continuidade da trajetória de formação, ou seja, a frequência do aluno na escola. Diante do exposto, formulou-se a seguinte questão norteadora: Como ocorre o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto Amazônico?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Conhecer como ocorre o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto Amazônico.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para o acesso dos alunos público-alvo da educação especial às Salas de Recursos Multifuncionais;
- Apontar as exigências de encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial às Salas de Recursos Multifuncionais;
- Descrever as dificuldades encontradas pelos professores para o encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial às Salas de Recursos Multifuncionais
- Apontar o quantitativo de matrículas e abandonos no ano de 2019 dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- Identificar os motivos que interferem na permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- Descrever as estratégias de aproximação da escola com os pais para promoção do acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial.

1.2 Justificativa

O Interesse pela temática surgiu da minha experiência profissional, como professora da Sala de Recurso Multifuncional. Ao assumir uma turma no ano de 2016, acreditava que trabalhar com aluno na SRM, seria um trabalho fácil, devido ao quantitativo de alunos e a disponibilidade de materiais didáticos na sala. No entanto, a prática me apresentou uma realidade diferente, vivenciei inúmeras dificuldades, problemas distintos que fomentaram inquietações no exercício da função.

A primeira dificuldade começou quando se encaminhava alunos do público alvo da educação especial para serem matriculados no ensino regular e na SRM, encontrei resistência dos pais em fazer a matrícula; justificavam o medo de que os filhos sofressem algum tipo de preconceito e discriminação pelos professores e alunos sem deficiência na escola. Outra dificuldade enfrentada pela família desses alunos era a negação da escola, algumas vezes, essas unidades de ensino justificavam através do discurso dos professores que não se sentiam preparados para receber esse aluno e alegavam falta de vagas para recebê-los.

Além disso, o problema, não era só acesso a matrícula, mas garantir a permanência destes alunos na SRM era desafiador, visto que, o atendimento ocorria no contraturno e em uma escola diferente do qual o aluno estudava o ensino regular. A infrequência dos alunos era constante, acarretava algumas vezes abandono ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais, uma das causas destacada pelos pais era a distância da escola alegando dificuldades para deixá-los na escola.

Diante dessas problemáticas enfrentadas como professora de Sala de Recurso do município de Borba, interior do Estado do Amazonas, espera-se com a divulgação dos resultados da presente pesquisa possa impactar no desenvolvimento científico e social no intuito de:

- Contribua para o esclarecimento acerca dos fatos narrados acima, com base na verificação empírica, na intenção de melhorar a eficácia de políticas públicas, evitando o fechamento das SRMs e garantindo o AEE para os alunos do PAEE;

- Forneça informações científicas acerca do sucesso ou insucesso no acesso e permanência de alunos PAEE em salas de recurso multifuncional no interior do Estado do Amazonas com intuito de auxiliar os órgãos governamentais na melhora do processo;

- Necessidade de obter maior aprofundamento científico acerca da temática contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento no Amazonas, principalmente no interior;

- Necessidade de fornecer informações para a comunidade Amazonense em geral acerca da temática, no intuito de reduzir o abandono dos alunos PAEE nas salas de recursos multifuncionais.

2 CAMINHO TEÓRICO

Este capítulo é constituído pelos principais conceitos teóricos, cuja análise foi baseada nas obras literárias e nos trabalhos de investigação de vários autores especializados em nossa temática de investigação. No primeiro momento, descrevemos os aspectos legais que garantem o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado. No segundo momento, apresentamos dados estatísticos relacionados ao acesso e permanência do aluno PAEE na escola e as discussões no meio acadêmico nos últimos dez anos. E em seguida abordamos a importância da relação da família e a escola como um aspecto importante para a promoção da inclusão e garantia do AEE.

2.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Salas de Recursos Multifuncionais

O movimento da educação inclusiva está associado ao movimento de educação para todos, vem se instituindo através de bases construídas no âmbito internacional, que são configuradas em declarações, destacando-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas - todas oportunizaram políticas de inclusão escolar à sociedade e acesso à educação para todos.

O Brasil, como signatário da Declaração de 1948, já preconizava, na Constituição de 1988, o direito público subjetivo à educação para todos – inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino – demonstrando suas relações políticas de âmbito internacional na formulação de políticas públicas brasileiras. Também, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, garante-se modificações curriculares baseadas nas potencialidades dos alunos público-alvo da educação

especial e, ainda, a organização de métodos e recursos para auxiliar na aprendizagem de acordo com estas necessidades. No Art. 58 é apontado que a Educação Especial é "a modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996a, p. 43) e este ensino deve proporcionar ao aluno possibilidades de sucesso em sua vida escolar e profissional (BRASIL, 1996a).

Não obstante a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 referenda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento que consolidou a Educação Especial em âmbito nacional foi à proposta de organização dos espaços escolares, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), explicitando que por Educação Especial entende-se:

Art. 3º: (...) 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 os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1).

As legislações demonstram que a Educação Especial, mesmo sendo uma modalidade de ensino, também pode ocorrer como serviço substitutivo em alguns casos, o que demonstra a dificuldade de se instituir uma educação de forma inclusiva. Percebemos que no decorrer da trajetória da educação especial brasileira, gradativamente, vão surgindo ações e pensamentos que começam a gerar mudanças na sua concepção e desenvolvimento de uma abordagem clínica assistencialista até à inclusão e garantia de direitos legais para as pessoas com deficiência.

Uma escola inclusiva implica em mudança de atitude diante das diferenças individuais com vista à efetivação do trabalho na diversidade e com o propósito de remover todos os tipos de barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à participação plena da vida em sociedade (CARVALHO, 2004; 2008). Neste contexto a ideia de Educação Inclusiva nas últimas décadas impulsionou tentativas de

mudanças significativas na educação no âmbito internacional e fundamentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementa e reconhece a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica no qual defende o direito de todos os alunos estarem aprendendo e participando juntos, considerando a igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008).

Com este documento, são traçadas metas, como: a oferta do AEE; formação de professores para que este atendimento aconteça, bem como a qualificação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações; e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). O que denota uma grande mudança na Educação Especial do país, que agora, de forma inclusiva, tenta ganhar seu espaço nos sistemas de ensino comum oferecendo serviços de apoio que possam auxiliar no acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A PNE-EI é um documento composto de atendimento ao educando, denominado inclusão escolar, fundamentada nos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, objetiva que os sistemas de ensino promovam acesso, participação e respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos. A política propõe a transversalidade da educação especial, sendo esta uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de garantir que todos os níveis de ensino possibilitem a continuidade da escolarização do aluno incluído.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, além de orientar 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; e oferta do atendimento educacional especializado, entre outros (BRASIL, 2008).

Essa política produz, ainda, modificações significativas ao definir os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), como aqueles “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL,

p. 15, 2008a). O Art. 4º da Resolução nº04/2009 instituiu o público-alvo do AEE como:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Este documento enfatiza o direito aos alunos público-alvo da educação especial se matricularem na escola comum, bem como a garantia de frequentarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE na PNEEPEI tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em salas de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (SEESP:MEC, 2008). A oferta do AEE pelas redes de ensino, em contraturno ao que o aluno frequenta a classe comum, preferencialmente na própria escola em que está matriculado.

Nesse sentido, acontece à ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar, exemplo disso são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), ambientes dotados de recursos e mobiliário adaptado (BRASIL, 2008). O AEE acontece, prioritariamente, nestas salas que são localizadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular, é realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo acontecer, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem

fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O primeiro edital para implementação das SRM's foi publicado em abril de 2007 com o objetivo de oferecer apoio aos sistemas de ensino na organização e oferta do AEE junto às escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão escolar nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b). A Resolução nº 4 de outubro de 2009 aprovou a SRM como locus prioritários do AEE, recebendo apoio técnico e financeiro (MANZINI, 2013). Tal atendimento se faz regulamento pela Resolução nº 4 de 2009 em seu artigo 5º que aponta:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] (BRASIL, 2009, p. 02).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Essas salas são organizadas com os mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidades e equipamentos específicos para atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário a escolarização (ROPOLI *et. al.*, 2010). O AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público-alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade (PANSINI, 2016).

A constituição das salas de recursos no país aconteceu na década de 1980 como uma alternativa para solucionar o processo de segregação enfrentado naquela

época e, ainda, como uma forma de oferecer apoio pedagógico aos estudantes com deficiência que necessitam superar limites e lacunas do ensino regular (COSTA, 2009). Essas salas se articulavam à política de integração e já se associavam à ideia de prestação de serviços de apoio, visando garantir a “integração” escolar.

No princípio, as salas de recursos atendiam somente alunos frequentadores das séries iniciais, atual “anos iniciais” do Ensino Fundamental (BARRETO; GOULART, 2008), e eram salas da própria instituição escolar, reservadas para realizar um atendimento específico ao alunado com deficiência e aos demais educandos que apresentassem dificuldades para se desenvolverem na sala comum. Ao tratar do funcionamento destas salas, Oliveira (2004, p 54) explica que:

(...) sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da integração do aluno com deficiência na classe comum.

Como é possível verificar, muitos destes aspectos são mantidos até hoje na prestação desse tipo de serviço, mas algumas modificações foram acontecendo nas políticas educacionais em vista da necessidade de mudança e reestruturação dos sistemas de ensino, na tentativa de possibilitar a quebra dos padrões de exclusão, com o objetivo de tornar os ambientes escolares espaços democráticos e capazes de garantir a permanência de todos os alunos, sem qualquer distinção.

Nesse sentido, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em abril de 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c), que criou ações para a Educação Especial: as SRM, que, no Edital Nº 01/2007 (BRASIL, 2007b) do MEC do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais tem definidos seus objetivos:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b, p. 1).

Sobre o conceito multifuncional, de acordo com a legislação nacional, relaciona-se ao fato de que estas salas possuem material, recursos e mobiliário adaptado, podendo ser do tipo I e tipo II. As salas do Tipo I, destinadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e salas do Tipo II destinadas aos estudantes com cegueira e baixa visão. As salas de recursos multifuncionais (SRM) podem ser dos tipos I ou II. As SRM I são compostas por materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários, equipamentos como computador, impressora, scanner e alguns recursos de tecnologia assistiva (TA) como mouse com acionador e lupa eletrônica. As SRM II, além dos recursos da SRM I, têm acrescidos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como impressora braile, soroban, refletor e punção, entre outros (BRASIL, 2010).

A fim de garantir a oferta do atendimento educacional especializado ao final de 2007, ano em que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi institucionalizado, totalizando 1.251. Um ano depois, foram criadas 4.300 novas salas. A maior expansão, todavia, ocorreu em 2009, quando foram implementadas 15.000 novas salas, atingindo 20.551 contando as que já haviam sido instaladas nos anos anteriores. Depois de 2009, a segunda maior expansão ocorreu em 2012, em que se efetuou a instalação de 9.301 novas salas. Tomando como referência o ano de publicação da Portaria n.º 13 de abril de 2007 e o ano de 2014, a média anual de instalação de salas de recursos multifuncionais atingiu um quantitativo de 5062 por ano. Em 2014 o MEC fez previsão de alcançar 42.000 salas de recursos, em todo território nacional. Os dados divulgados em 2015, porém, remetem ao total de 41.751 (PANSINI, 2016).

2.2 O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado

O professor do AEE com funções próprias do atendimento especial desenvolve atividades com atribuições específicas para tal atuação, a partir das necessidades dos alunos, respeitando a individualidade. No Art. 13 da Resolução nº 04/2009, às atribuições ao professor do AEE para efetivar na Sala de Recurso Multifuncional em uma escola inclusiva:

- 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).

A referida resolução apresenta características das atribuições desse professor, que deve buscar qualidade curricular nas atividades de ensino que desempenha, de complementação e suplementação do currículo da sala comum e, para isso, necessita desempenhar também um serviço de consultoria colaborativa com os demais profissionais da escola (CARDOSO, 2013).

A atuação deste docente deve ocorrer junto ao professor da sala de aula comum, obtendo informações do aluno especial que atende para a elaboração de seu plano de atendimento, bem como prover suporte de maneira a orientar o professor na utilização de recursos e de tecnologia assistiva. Como também estudam alunos de outras escolas que não possuem o atendimento. O professor da SRM precisa fazer articulação com os professores das outras escolas. Assim, há a necessidade do seu deslocamento da escola onde trabalha até as escolas em que os alunos estão matriculados para a articulação dos recursos pedagógicos e a participação do aluno na sala de aula comum. A troca de experiência deve ser uma postura constante entre os professores da sala de aula comum e o da Sala de Recurso Multifuncional na escola inclusiva, pois essa atitude contribui para que todos os docentes e envolvidos aperfeiçoem suas práticas.

O planejamento é atribuição do professor do AEE, sendo este um momento de compartilhamento de experiências e de reflexões entre os pares, buscando sugestões e apoio para a prática na sala de aula. O profissional da sala de AEE

devem introduzir práticas inovadoras e o planejamento deve ser feito de forma colaborativa juntamente com o professor da sala regular, deve ser desenvolvido meios que consiga introduzir todos, inclusive a família do aluno, pois “o relacionamento entre a família e a escola deve ser harmoniosa, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vista sobre a educação” (PAULA, 2007, p. 16).

No entanto, a centralidade de funções atribuída ao professor da SRM, muitas vezes coloca em cheque a qualidade com que este profissional organiza e desenvolve suas ações pedagógicas, afinal, a qualidade do AEE requer uma metodologia de ensino inclusivo que consiga motivar o aluno a participar da escola e das atividades em sala de aula, com qualidade curricular e metodológica, capaz de identificar os limites no ensino e na aprendizagem, a fim de planejar formas de eliminá-los para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem (ARNAL;MORI, 2007).

O AEE é um grande desafio para os professores nas SRM's, ser um profissional capaz de promover práticas educativas diferenciadas suscita prática pedagógica que atenta às necessidades dos alunos, considerando que possuem idades diferentes, realidades socioeconômicas diversas, níveis de desenvolvimento e desempenho diferentes e necessidades educacionais também variadas (CARDOSO, 2013).

O trabalho realizado pelos profissionais envolvidos na educação inclusiva requer um perfil de um profissional polivalente, qualificado na área de Educação Especial, de forma ampla e continuada, para oferecer aos alunos não só o apoio pedagógico – avaliando, elaborando práticas educativas de ação e reflexão, complementando, auxiliando, adaptando o currículo da sala regular – mas também proporcionando a interação com a comunidade escolar com vistas ao sucesso pessoal e profissional do aluno, conforme previsto e desejado pela legislação.

§ 2º – O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 2).

Em vista dessas ações que serão organizadas e realizadas pelo docente da SRM, é importante lembrar que as atribuições desses professores devem se

conectar à realidade do aluno de maneira a promover condições reais de inclusão escolar. Para tanto, é necessário esclarecer à comunidade intra e extraescolar sobre a legislação que garante ações inclusivas, sensibilizar a família sobre a sua importância em participar de forma ativa no processo educativo como incentivo para o desenvolvimento do aluno, fornecer auxílio e esclarecimento sobre as questões que envolvam a inclusão escolar com o intuito de encontrar alternativas que facilitem esse processo, enfim, promover ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008)

2.3 Acesso e permanência dos alunos Público Alvo da Especial

As políticas de educação no Brasil, nas últimas décadas favoreceram o acesso e permanência dos alunos PAEE, mas é preciso buscar indicadores para cada uma dessas dimensões que possibilitem avaliar tal condição. Silva, Maciel e Veloso (2013) destacam que o conceito de acesso sobre os indicadores de vagas, inscritos, ingressos, matrículas. A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). (SILVA; VELOSO, 2010).

O acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitas igualitárias (MANZINI, 2008). Compreende-se que esse acesso precisa vir acompanhado de permanência e, conseqüentemente, de sucesso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012). Para a análise do acesso e permanência neste trabalho, utilizaremos a categoria matrícula, para analisar a permanência, utilizaremos o conceito relativo continuidade da trajetória de formação, ou seja, a frequência do aluno.

A Educação Especial no Brasil a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganhou inegáveis avanços quanto acesso à escola pela clientela do público-alvo da educação especial de 4 a 17 anos de idade em classes comuns da educação básica, houve um salto quantitativo na matrícula no ensino regular. De acordo com o Resumo Técnico ao Censo da Educação Básica (2020) em relação aos anos de 2009 e 2017, têm-se a porcentagem de matrículas dos alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou

superdotação em classes comuns da educação básica, no Brasil, região Norte e no Amazonas, percebe-se que houve um aumento significativo.

Tabela 1 Percentual de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade em classes comuns na Educação Básica - 2009 - 2019

Brasil/Região/UF	2009	2019
Brasil	60,5	87,2
Norte	64	94,3
Amazonas	47,2	84,0

Fonte: Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2009-2019). Elaboração própria

Na tentativa de acompanhar o movimento das políticas e seu entrelaçamento com as práticas nas escolas, percebe-se que praticamente em todos os âmbitos, a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial foi incorporada como “política de Estado”, desde o governo federal até a maioria dos municípios do país (BUENO, 2009). Isto tem resultado na entrada de um número cada vez maior desses educandos no ensino regular.

O Plano Nacional de Educação é alcançar 100% de atendimento até 2024 a Meta 4, referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, propõe que os estados e os municípios devem organizar-se e promover a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, propõe universalizar para estes alunos na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Conquanto os números oficiais demonstram um pretendido crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação especial, mas não se pode olvidar que é no cotidiano escolar que ocorre a efetiva inclusão escolar, do que

depende não somente a matrícula, mas a permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial máximo, dosando-se o processo de acordo com as necessidades de cada um (CAMPBELL, 2016, p.137). De acordo com Meletti e Bueno (2011), o crescimento do número de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio revela uma preocupação direcionada apenas para o aumento quantitativo dessas matrículas, deixando a desejar em relação à qualidade do ensino ofertado. O aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas representa uma evolução em termos de acesso (BALBINOT e HAUBERT, 2015).

Tal aspecto evidencia o protagonismo que estas instâncias vêm assumindo no tocante à escolarização desse alunado. Por outro lado, resta um longo caminho a ser trilhado, posto que o acesso, por si só, não garante a permanência, a aprendizagem e a efetiva participação social desses sujeitos, tal como preconizado na/pela Política de educação especial. Esse aumento também reflete a busca pela superação das diferenças e pela garantia de igualdade de oportunidades de escolarização para todos os alunos. Laplane (2014) alerta o fato de as redes públicas de ensino terem assumido a grande maioria das matrículas em escolas e salas regulares cria, para essas redes, o compromisso de se estruturarem de forma tal que garantam não apenas a matrícula, mas uma educação de qualidade, que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para a progressão no sistema. Mas, para isso, seria preciso reconhecer os diferentes modos, possibilidades e meios de participação e oferecer, sempre no âmbito do público, espaços e recursos alternativos e suporte a professores, alunos e famílias.

Portanto as escolas precisam se estruturar para incluir todos os educandos, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais. O acesso por meio da matrícula é importante, mas não se limita a isso, envolve a significativa mudança tanto nos aspectos estruturais da escola como espaços pedagógicos, tendo a finalidade de organização para a efetivação da inclusão. Valadão e Mendes (2016) afirmam que os documentos legais garantiram a matrícula nas escolas públicas regulares do alunado PAEE, permitindo a ampliação das oportunidades educacionais e a universalização do acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência e, conseqüentemente, o direito a educação e ao sucesso escolar somente seriam

possíveis se a escola comum conseguisse responder as necessidades educacionais especiais desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significaria equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura. Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes. (MANTOAN, 2015).

A partir do direito ao acesso do aluno com deficiência ao ensino comum, efetivamente matriculado em sala regular da escola inclusiva, em igualdade de oportunidade com todos os alunos, surge a preocupação com sua participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais, atentar para os problemas que envolvem a permanência do aluno em uma formação escolar continuada, de tal maneira que, por meio de um atendimento educacional especializado seja oportunizada a igualdade de condições necessária, com suas premissas legais de garantia de uma educação de qualidade (RIGOLDI E MEME, 2017).

De acordo com o Resumo Técnico divulgado no Censo da Educação Básica (2020) a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019.

Tabela 2 Percentual de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade - que frequentam classes comuns, com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou classes comuns exclusivas - 2015 e 2019

Alunos Público Alvo da Educação Especial	2015	2019
Classe especial	11,6	7,2
Incluídos em classes comuns sem o AEE	51	52,0
Incluídos em classes comuns com AEE	37,4	40,8

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica/ Elaboração própria

Observa-se que embora quase a totalidade do Público Alvo da Educação Especial esteja inserida no sistema educacional na rede regular de ensino, o que se alinha ao objetivo do PNE de universalizar para esse público o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular. Entretanto, ainda estamos longe da oferta educacional qualificada que são direitos desses alunos.

O atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade aos mesmos. Novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento educacional especializado (GARCIA, 2016).

No Amazonas, dados apresentados no Plano Estadual de Educação (2015) as Salas de Recursos Multifuncionais na rede estadual do Amazonas, em 2013 havia 389 SRM's. E no ano de 2019 de acordo com Gerência de Pesquisas e Estatísticas – SEDUC/AM, 2019 reduziu para 157 SRM's. Mesmo com o crescimento do número de alunos PAEE matriculados na rede, observamos que o número de SRM's reduziu 40,3%.

Santos et al. (2017) haviam destacado também esta situação na rede municipal de Manaus/Am. Os autores constataram que apesar do aumento do número de matrículas dos alunos Público Alvo da Educação Especial no ensino regular da rede municipal de Manaus, passando de 1.900, em 2014, para 3.024 alunos, em 2016, representando um aumento de 59,16%, não houve um aumento significativo do número de SRM. Os autores mostraram que o quantitativo de SRM oscilou gradativamente entre os anos de 2014 e 2015, aumentando de 42 para 50 salas; reduzindo em 2016 para 46 salas. Os resultados revelaram que o quantitativo de SRM's implementadas na rede municipal de ensino, nos últimos três anos (2014 a 2016), tem sido insuficiente para atender o aumento de matrículas do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Conforme a pesquisa estima-se um déficit de 30 SRM para atender a demanda vigente.

Queiroz e Guerreiro (2019) ao analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de Manaus constatou que a rede de ensino tem ampliado a matrícula dos Alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares no atendimento educacional especializado; no entanto, as Salas de Recursos Multifuncionais não contemplam todos os alunos, em decorrência da

ampliação de matrículas, bem como não são apresentadas informações de como os estudantes são atendidos nas salas de recursos multifuncionais.

Nessa perspectiva, é essencial verificar se as políticas e, principalmente, as práticas realizadas demonstram a viabilidade e a importância da proposta de AEE. Afinal, esta é vista como a alternativa capaz de promover a inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando que os mesmos tenham não só acesso à educação, mas a uma aprendizagem efetiva e de qualidade. Assim, os modos de organização devem estar a serviço da inclusão escolar. A SRM só se caracteriza como instrumento de inclusão escolar quando acontece a ação pedagógica apresentada no contexto legal, visto que está na escola não supre as necessidades educacionais, para isso é preciso que ocorra a aprendizagem, elemento essencial na garantia da inclusão escolar (ARNAL; MORI, 2007).

Hostins e Jordão (2014) chamam a atenção que do ponto de vista da tradução da política de inclusão escolar no contexto da prática, o que se observa é uma restrição das atividades da SRM ao suporte de recursos pedagógicos, uma individualização do ensino e um isolamento do trabalho, o que contribui para a manutenção da ideia de um não lugar para Educação Especial na escola, um esvaziamento do currículo, uma perpetuação da pedagogia da indiferença.

Victor e Piloto (2016) ao debaterem o acesso e a permanência de crianças público-alvo da educação especial tomaram como objeto de análise as narrativas de professores de educação especial que atendem esses sujeitos nas salas de recursos multifuncionais em cinco municípios da região metropolitana do Estado do Espírito Santo. As análises das narrativas de professores de educação especial sugeriram a necessidade de articulação entre a educação especial e a educação infantil e estudos sobre a criança e sua infância a fim de construir propostas pedagógicas que sirvam de apoio a sua educabilidade.

Pansini (2016) sobre o atendimento nas SRMs e a evolução das matrículas na rede regular de ensino afirma que ampliação do AEE para os alunos, a expansão das salas de recursos multifuncionais não possibilitou aumento na oferta de atendimento educacional especializado para os estudantes Público Alvo da Educação Especial, mesmo que as matrículas tenham aumentado tanto na educação básica, esse avanço tem contribuído para perpetuar o falso universalismo que se observa na educação geral em relação à ampliação da escolarização da

sociedade brasileira. Nessa perspectiva são muitos os ganhos decorrentes das recomendações previstas na PNE-EI entretanto, sua implantação e sistematização ainda carecem de intensos e significativos investimentos, em todo o território nacional, assim como muitas lacunas necessitam ser apropriadamente consideradas. Ademais, a atualização dessa Política precisa ser exaustivamente analisada em todos os aspectos contemplados, com vistas a evitar retrocessos na garantia de direitos já assegurados, bem como promover a inclusão da diversidade de alunos, na qual se inclui o público-alvo da Educação Especial, em prol do atendimento as suas demandas educacionais (GIROTO et al. 2018) .

Assim é necessário garantir processos que possibilitem as pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói independentemente das limitações impostas em sua natureza (MATOS, 2008). O AEE é um serviço fundamental para oportunizar a igualdade de condições necessária, para uma educação de qualidade. É de fundamental importância verificar a qualidade do serviço ofertado, analisando a opinião de pais do PAEE e professores de SRM sobre este serviço.

Uma sociedade que vise uma educação para a emancipação humana deve prezar pela organização de escolas que exijam, em seus projetos político-pedagógicos, condições de se organizar e desenvolver um trabalho que favoreça e permita o acesso, permanência e aprendizagem de todos no âmbito escolar (VEIGA, 1998). Uma escola inclusiva implica em mudança de atitude diante das diferenças individuais com vista à efetivação do trabalho na diversidade e com o propósito de remover todos os tipos de barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à participação plena da vida em sociedade (CARVALHO, 2004; 2008).

2.4 A relação da família com a escola

A família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, onde ela constrói suas referências e valores, fundamentais ao desenvolvimento da personalidade e determinantes na maneira como o indivíduo irá atuar na sua vida, em suas diferentes etapas (GARCIA et al., 2006). Segundo Maturana e Cia (2015, p. 350), “a família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos,

caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade”.

Quanto à escola é o segundo ambiente mediador entre indivíduo e ambiente, é no meio escolar que o saber culturalmente organizado e historicamente construído é transmitido de maneira mais sistemática. Além disso, é nesse ambiente que os alunos irão aprender novas formas de interação, comportamentos e serão apresentados a novos valores, tendo importância fundamental na socialização infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem. (MATURANA E CIA, 2015).

Maturana e Cia (2015) identificaram que o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar, indicando, dentre eles, o envolvimento e desempenho acadêmico do aluno, sua adesão às normas e rotinas da escola são atribuídas, em parte, à participação ou ausência da família em reuniões de pais e atividades escolares, o apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos. Segundo Bourdieu (2009), na socialização familiar tem-se um acúmulo inculcado de capital cultural pela criança que serve como disposição para determinadas habilidades e comportamentos práticos exigidos pela educação formal, tais como, leitura, capacidade de concentração e disciplina. Com isso, o aluno tem elementos no seu *habitus* que vão influenciar diretamente seu desempenho na escola e na sua trajetória social (quanto maior o capital cultural dos pais, maior será a economia das práticas do *habitus* do filho). Nesse âmbito, Barbosa (2009), constatou empiricamente a influência do *habitus* e dos capitais no desempenho dos alunos, confirmando a estreita relação entre os capitais apreendidos na socialização familiar e o bom desempenho dos alunos. Além disso, a autora aponta para outra variável de suma importância na trajetória dos estudantes, que é qualidade da escola. Esta pode corrigir o efeito do *habitus* gerado pela estruturação sócio familiar, principalmente em relação às famílias da baixa hierarquia social (em relação aos capitais econômico, cultural e social). A participação dos pais torna-se mais relevante considerando que a mesma está relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar (CARVALHO, 2004).

À luz dessa perspectiva, a participação da família na vida escolar é destacada em publicações técnicas, cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências, como estratégia importante de apoio à aprendizagem dos

alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, Artigo 53, Parágrafo único). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, preconiza “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, Artigo 32, Inciso IV). Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reforçou a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deu importância relevante à participação da família: participação da família e da comunidade como protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008). A participação da família nas ações do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo na Educação Básica, é primordial para o sucesso deste serviço. No ambiente escolar, o AEE tem a função de verificar e auxiliar a escolarização dos estudantes com deficiência, os profissionais, que atuam na oferta deste serviço, precisam conhecer a trajetória de vida desses alunos, o que inclui sua família. Somente assim é possível compreender especificidades da deficiência e problemas sócios afetivos dela decorrentes que possam vir a atrapalhar o aprendizado, o ensino, a socialização e o rendimento escolar do estudante (SARAIVA; WAGNER, 2013). Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, a colaboração entre professores, familiar e outros profissionais da escola devem ser praticados. Por meio da colaboração é possível superar alguns obstáculos que impedem a plena participação e desenvolvimento do aluno PAEE no sistema regular de ensino e também alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (MENDES, 2006).

Apesar de a legislação ser rica e ampla quanto a participação da família no contexto escolar e de algumas iniciativas para aproximá-las tenham tido bons resultados, estes ainda são tem sido suficientes para superar a distância entre família e escola (NOGUEIRA 2002).

A relação entre a família e a escola tem se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos (OLIVEIRA; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Quando a escola não se flexibiliza, mantendo-se num sistema rígido e engessado, facilmente pode produzir ou reproduzir o fracasso escolar. O fracasso escolar, em geral, ocorre quando a escola não se identifica com a família, não apostando nas reais possibilidades e capacidades de cada sujeito e, portanto, não respeitando a sua singularidade no processo de aprendizagem (TRAVI et al., 2009).

Luiz e Nascimento (2012) exploraram as experiências de famílias no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino, evidenciaram a necessidade de acompanhamento das famílias, antes, durante e após inclusão propriamente dita, de modo a apoiá-los nos momentos de escola, adaptação da criança a novo ambiente e de transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores.

Matos e Mendes (2014) verificaram que os professores anseiam pela construção de relações colaborativas com a família dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para que essa supere representações negativas que possam existir. Os professores sabem que quanto mais conhecerem seus educandos, maiores condições terão de se prepararem emocional e pedagogicamente para o desafio da inclusão escolar. Isso permite a realização de um planejamento de atividade adequado às necessidades do estudante com deficiência.

Sobrinho e Alves (2013) ao refletirem sobre dilemas e perspectivas na relação família e escola destacam que nas interdependências dos familiares dos profissionais do ensino, emergiram tensões que favoreceram, a uns e a outros, a construção de crenças mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência. Essas “novas” crenças, desde então, mobilizaram as pessoas, provocando “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenharam outras relações que, por um lado, não se baseavam unicamente na formação ou ocupação profissional, nas questões de gênero, ou ainda, nas condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocavam em movimento a balança de poder da relação família e escola.

Silva (2016) apontou em seus estudos que a ideia de parceria ainda é vista como algo realizado apenas pelo professor especializado da SRM. A família não é parte da escola. Ela ainda é tratada como convidada e é acionada quando há algo específico a ser resolvido como: reuniões bimestrais para entrega de notas, solicitações de autorizações e, quando há a necessidade de intervenções médicas, por exemplo para obtenção do laudo clínico. Também há a presença do vocativo clássico para a solução de problemas de comportamentos.

Minatel e Matsukura (2015) analisaram sobre as percepções familiares das experiências no contexto educacional, revelaram dificuldades e desafios, como a busca por uma escola que respondesse às expectativas parentais, a garantia da vaga e a garantia da inclusão e respeito aos direitos do filho enquanto pessoa em desenvolvimento e com necessidades a serem consideradas. Observou-se que as preocupações das famílias se voltam para questões do cuidado, aceitação e respeito a seus filhos. Considera-se que as famílias vivenciaram um cotidiano marcado por dificuldades e preocupações no processo de inclusão escolar, no que diz respeito aos direitos, ao cuidado e ao preparo da escola em receber essa população; destacou-se a vivência do preconceito e da discriminação.

Vargas e Schmidt (2017) destacaram importante de revisar os modelos teóricos sobre envolvimento parental com a escola, a fim de ampliar a compreensão desse fenômeno para o contexto de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, chamam atenção para fatores que têm sido pouco contemplados nesses modelos, mas que a literatura mostra que estão mais especificamente relacionados às famílias que possuem um filho com TEA. Não menos importante, as práticas de envolvimento que promovam a comunicação entre família e escola também devem ser vistas como uma questão central.

Borges, Gualda e Cia (2015) avaliaram a relação escola e as famílias de criança PAEE, a maioria dos professores apontou na pesquisa a socialização com principal fator da escola que poderia influenciar no sucesso escolar da criança, e que a boa relação família e escola é constituída de trocas de informações e diálogo.

Christovam e Cia (2013) indicaram que os fatores importantes ao sucesso do aluno, segundo professores seriam o apoio do profissional especializado e o auxílio aos pais em tudo que envolvesse o desenvolvimento da criança. Enquanto pais indicaram a importância de auxiliar alunos e professores na tarefa de casa. Os participantes afirmaram que uma boa relação família-escola seria aquela em que

comunicação fosse eficiente. No que diz respeito à promoção da relação, professores afirmam a necessidade de a escola ser mais atrativa e os pais entendem a necessidade desta oferecer orientações sobre como participar. Embora os participantes compreendam a importância de uma relação parental próxima, existem lacunas sobre a melhor forma de realizar esse envolvimento, indicando a necessidade de ações que promovam o envolvimento parental.

Fettback e Baldin (2014) ao analisarem a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando compreender o relacionamento entre família, escola e atendimento educacional especializado, apontaram divergências quanto às opiniões no que se refere ao relacionamento entre os pais e professores nas escolas, uma vez que a inclusão dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento continua sob responsabilidade da educação especial. Pais e professores demonstram desconhecer o AEE.

Nunes et al. (2015) ressaltaram que professores e demais profissionais da educação são destituídos de poder ao se verem reféns das políticas educacionais impostas de forma tão pouco democrática. Por outro lado, esse poder subtraído não desfaz as antigas relações desiguais entre escola pública e familiares dos alunos, talvez, justamente potencialize tais relações de poder. Entretanto, a ponte que pode criar entre família e escola será benéfica para todos: alunos, pais, professores comunidade etc. Talvez tenhamos que descobrir na fala do outro o espelho do mal do nosso próprio preconceito. E, assim, com mais conhecimento sobre nós mesmos, buscar alternativas para superar nosso pensamento, fala e ação, muitas vezes, preconceituosos.

Portanto não podemos analisar as figurações família-escola como grupos isolados, mas com base na compreensão sobre as interdependências que se vão estabelecendo. A superação da exclusão escolar pode ser construída atrelada às transformações dessas relações e da sociedade (PANTALEÃO et.al 2015). Para que a relação com as famílias funcione que haja uma empatia, uma capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender suas razões. Também, que se estabeleça uma interação com um tratamento agradável para ambas as partes, compartilhando conteúdos pertinentes (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Medidas como proporcionar um bom acolhimento dos pais na escola, serem amistosos e receptivos, ouvir o que eles têm a falar, criar oportunidades para que as

famílias de diferentes procedências tenham contato entre si, são imprescindíveis para facilitar a participação da criança e de sua família na escola (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SILVA; MENDES, 2008). No entanto, vale ressaltar que apesar da adesão de valores da instituição ser considerada positiva na visão dos profissionais, pode não ser para a família, causando para si e para a criança um enfrentamento com os seus costumes e valores, e assim, conflitos (MARANHÃO; SARTI, 2007).

Além de ações mais diretivas, é necessário que a escola entenda o quanto importante é o papel da família no desempenho escolar do aluno, que esta participe ativamente das atividades realizadas pela escola, e que os agentes educativos busquem oferecer aos familiares, um ambiente acolhedor com oportunidades de diálogo e interação, a fim de que eles percebam seu papel e aliem-se a esse meio de aprendizagem. A família também necessita reconhecer que sua presença no ambiente escolar e sua relação com o núcleo da escola é de grande valia. Interações bem sucedidas causam transformações positivas na evolução cognitiva, afetiva, social e de personalidade dos educandos (POLONIA; DESSEN, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem

O presente estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994 apud TEIXEIRA, 2015) essa abordagem possui cinco características básicas, não sendo necessário possuir todas para ser considerada pesquisa qualitativa. Das cinco características apontadas pelos autores destacamos:

[...]Os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma minuciosa, preocupando-se com os detalhes. As transcrições de entrevistas, as fotografias, as anotações, os vídeos e os documentos fazem parte dos dados obtidos. O pesquisador busca analisar esses dados em toda sua complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos; [...]

O significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível. (BOGDAN E BIKLEN, 1994 apud TEIXEIRA, 2015,p 11)

Sendo assim, nossa pesquisa analisou minuciosamente os dados, preocupando-se com os detalhes e toda sua complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos; levamos em consideração o ponto de vista dos participantes, à realidade, o contexto e à visão de mundo de forma mais fiel possível.

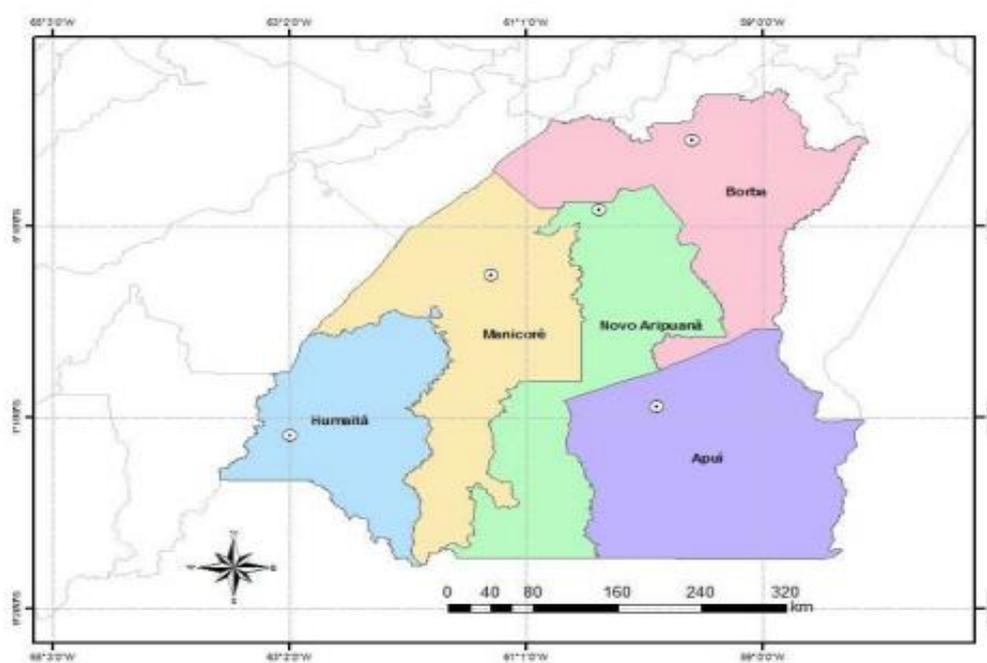
3.2 Caracterização do Estudo

A finalidade da pesquisa é de natureza Descritiva, pois buscamos conhecer como ocorre o acesso, a permanência e a relação dos professores com os pais dos alunos PAEE na SRM, a partir das opiniões dos professores do AEE. Para Gil (2008 p. 28)“ as pesquisas deste tipo têm como objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população”. Para Campos (2008, p.48) é uma pesquisa que “busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descrever o que ocorre na realidade”.

3.3 Contexto de realização da pesquisa

Como lócus coleta de dados, foram escolhidos por conveniência os municípios do interior do estado do Amazonas, da Microrregião do Madeira, no Sul do Amazonas: Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Apuí e Borba (Figura 1). Estes municípios são banhados pelo rio Madeira, um rio da bacia do rio Amazonas, que banha os estados de Rondônia e do Amazonas. Este rio um dos afluentes do Rio Amazonas. Tem extensão total aproximada de 1450 km. O Rio Madeira nasce com o nome de rio Beni na Cordilheira dos Andes, Bolívia. Ele desce das cordilheiras em direção ao norte recebendo então o rio Mamoré e Guaporé tornando-se o rio madeira o qual traça a linha divisória entre Brasil e Bolívia.

Figura 1 Municípios da Microrregião do Madeira -AM



Fonte: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio119.pdf

O município de Humaitá está localizado no interior do estado do Amazonas, pertencente à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira, sua população estimada é de 55.080 habitantes de acordo com estimativa do IBGE em 2019. Limita-se com os municípios de Manicoré ao norte, leste e oeste; Porto Velho, capital de Rondônia ao sul; e Tapauá e Canutama ao oeste. Sua área é de 33.111.143 km², superior à do estado de Alagoas, fazendo do município um dos

maiores do estado em área territorial. A matrícula dos alunos no ano de 2018 é de 9.094 alunos no ensino fundamental e 2.486 no ensino médio. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 90,4%. O IDEB de 2017 nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no município é 4,5 e nos anos finais é de 4,1 (IBGE, 2019).

O município de Manicoré está localizado no Estado do Amazonas, norte do país, a margem direita do Rio Madeira. Sua posição geográfica é estrategicamente importante, já que situa-se entre as capitais Manaus e Porto Velho. Possui uma Área da unidade territorial 48.315,023 km² (IBGE, 2019). Está a cerca de 390 km da capital do estado, possui população estimada em 2019 pelo IBGE em 55.751 mil habitantes. A Matrícula na rede pública no ensino fundamental no ano de 2018 era 9.459 matrículas e no ensino médio 2.649 alunos. A Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade no ano de 2010 é 90,3 %. O IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no ano de 2017 foi 4,5 e nos anos finais do ensino fundamental 4,1 (IBGE, 2019).

Apuí é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país Pertencente à região Sul do Amazonas e Microrregião do Madeira, localiza-se a sul de Manaus, distando desta cerca de 408 quilômetros. Ocupa uma área de 54 239,904 km². De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era de 21.973 habitantes em 2019. A matrícula no ensino fundamental no ano de 2018 foi 2.212 alunos e no ensino médio 571 alunos. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade no ano de 2010 foi de 93,4 %. Quanto ao IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no ano de 2017 foi 5,4 e nos Anos finais do ensino fundamental 4,4 (IBGE, 2019).

Novo Aripuanã é um município que se estende por 41 188,5 km² e com 25.644 habitantes. A densidade demográfica é de 0,6 habitantes por km² no território do município. É constituído de território desmembrado de Borba e Manicoré, por isso sua história está ligada estreitamente à desses municípios. O rio Madeira é a principal via de acesso. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade no ano de 2010 foi de 88 % . O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental rede pública no ano de 2017 foi 5,1 e o IDEB – Anos finais do ensino fundamental 4,1. A Matrícula no ensino fundamental no ano de 2018 foram 3.895 matrículas e no ensino médio 1.081 matrículas (IBGE, 2019).

Borba é um município do interior do Amazonas, distante 210 km de Manaus, pertencente à microrregião do Madeira. A cidade é conhecida por ser um dos destinos de turismo religiosos mais procurados no Amazonas. No mês de junho é realizada a tradicional festa de Santo Antônio, padroeiro do município. Localiza-se a sul de Manaus, capital do estado, distando desta cerca de 208 quilômetros. Sua população, estimada pelo IBGE em 2019, era de 41 161 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.599, de acordo com dados de 2000, o que é considerado médio pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ocupa uma área de 44 251,185 km², o que representa 2.8172% do território do estado do Amazonas, além de 1.1484% do território da Região Norte do Brasil e 0.5208% de todo o território brasileiro. Desse total 3,1542 estão em perímetro urbano. Borba é o vigésimo maior município do Brasil em área territorial. A densidade demográfica é de 0,80 hab/km². A taxa de urbanização em 2010 era de 41,29%. A matrícula dos alunos no ano de 2018 é de 7.646 alunos no ensino fundamental e 1.862 no ensino médio. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 91,2%. O IDEB de 2017 nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no município é 5,1 e nos anos finais é de 4,0 (IBGE, 2019).

Foram nestes contextos amazônicos que a coleta de dados ocorreu, especificamente em escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) sob gerência da SEDUC-AM (TABELA 3).

Tabela 3 Quantitativo de SRM's e turmas na rede estadual dos municípios da Calha do Madeira/AM-2019

MUNICÍPIOS	SRM	TURMAS
Humaitá	02	04
Borba	01	02
Manicoré	01	02
Novo Aripuanã	01	02
Apuí	01	02
Total	06	12

Fonte : Elaboração própria, 2020.

No ano de 2019, cada município possuía 01 sala de recurso multifuncional com 02 turmas, exceto o município de Humaitá que tinha 02 salas de recursos multifuncionais e 04 turmas.

3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram nove (09) professores que atuam nas SRMs nos municípios da microrregião do Madeira-Am, sob a gerência da SEDUC. Quanto aos critérios de inclusão foram considerados: Ser professor de Sala de Recurso Multifuncional da rede estadual de ensino dos municípios da Microrregião do Madeira – Amazonas no ano 2019 e apresentar TCLE assinado. Quanto aos critérios de exclusão, foram excluídos aqueles professores que apresentassem mal-estar ou indisposição durante a entrevista por 3 tentativas de coleta seguidas; não fossem encontrados durante a coleta nos municípios ou se negassem em participar da pesquisa.

Logo, dos 09 professores que trabalharam no ano de 2019 na SRM nos municípios, participaram desta pesquisa 08 professores, sendo 01 do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Os docentes têm uma média de idade de 45 anos. Quanto a formação para atuar nas SRM's, 05 possuem especialização e 03 professoras não possuíam especialização, mas têm cursos voltados para educação especial que os habilitava para atuar como professor do AEE. Em relação ao tempo de serviço têm em média 7 anos de experiência na SRM da rede estadual de ensino SEDUC/AM. No quadro 01 apresentamos dados de caracterização dos participantes referente formação específica ou continuada, tempo de atuação nas SRM's na rede estadual.

QUADRO 1 Caracterização dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais

Professor	Formação	Experiência na SRM
P1	(L)Normal Superior e Matemática (E) AEE e LIBRAS	08
P2	(L)Normal Superior e Ciências Biológicas. (E) AEE, LIBRAS, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.	08
P3	(L)Letras (FC) Educação especial (E) Libras	09
P4	(L)Pedagogia (FC)DV	04
P5	(L) Normal Superior e Letras (FC) Inclusão (E) Psicopedagogia	03
P6	(L) Pedagogia (FC) DA (E) Psicopedagogia	03
P7	(L) Normal Superior	13

	(FC) DA e DV	
P8	(L) Normal Superior (FC) DA e DV	10

Fonte : Elaboração própria, 2020.

Legenda: (L) Licenciatura; (FC) Formação Continuada ;(E) Especialização; DA = Deficiência Auditiva; DV = Deficiência Visual.

Para apresentação dos trechos das entrevistas e mantendo o sigilo das escolas e dos professores, a longo deste estudo, utilizaremos siglas para especificar as falas dos participantes.

QUADRO 2 Identificação dos participantes da pesquisa

Municípios	Escolas	Professores SRM's
Humaitá	Escola 1	P1, P2
	Escola 2	P3
Manicoré	Escola 3	P4
Apuí	Escola 4	P5 e p6
Novo Aripuanã	Escola 5	P7
Borba	Escola 6	P8

Fonte : Elaboração própria, 2020.

3.5 Procedimentos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado pelo parecer nº 3.723.004. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (APÊNDICE (B)). O TCLE foi preenchimento em duas vias, sendo disponibilizada uma via para o participante.

3.6 Instrumentos de pesquisa

Utilizamos nesta pesquisa o seguinte instrumento: “Questionário Sobre a Relação Família e Escola no Processo de Inclusão - versão para professores” (DIAS, 1996) e o Roteiro de Entrevista ao Professor do AEE (SADIM, 2018). Os instrumento foram adaptados para atender os nossos objetivos e utilizado como um roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas e fechadas (APÊNDICE A).

As questões para os professores da SRMs foram divididas a partir das Categorias de Análise pré-definidas conforme os objetivos específicos propostos: 1) Acesso; 2) Permanência; 3) Relação dos professores com a família.

O roteiro de entrevista para os professores possui 23 questões, subdivididas em quatro partes: A primeira parte incluiu questões que nos permitiram caracterizar o sexo, idade, tempo de serviço na docência na sala de recurso multifuncional e habilitação profissional. A segunda parte, procuramos conhecer as formas de acesso dos alunos na SRM. A terceira parte teve a intenção de conhecer como acontece na escola a permanência do aluno na SRM. E a quarta parte, objetivou compreender a relação entre o professor da sala de recurso multifuncional para a promoção do acesso e a permanência do aluno na SRM.

QUADRO 3 Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos • Laudo médico • Dificuldades para encaminhar os alunos • Ações para a promoção ao acesso do aluno.
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativo de matrículas e abandonos na SRM • Motivos que interferem na permanência • Ações para a promoção do combate o abandono dos alunos
Relação dos professores das SRM's com pais	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de participação solicitadas pelos professores, • Tipos de comunicação que são estabelecidas com os pais • Envolvimento dos pais com a SRM. • Avaliação dos professores se o tipo de relação estabelecida e as contribuições para o acesso e a permanência do aluno na SRM

Fonte : Elaboração própria, 2020.

3.7 Estudo Piloto

Realizamos duas pesquisas-piloto com o questionário com o intuito de verificar de evidenciar possíveis dificuldades na semântica e clareza das questões. A

primeira pesquisa-piloto foi realizada durante os meses de julho e agosto de 2019 em uma Escola da zona oeste de Manaus. A segunda pesquisa piloto foi realizada no mês de setembro em uma Escola Estadual no município de Borba-AM. O questionário foi auto preenchido pelos participantes, sem a interferência da pesquisadora, a partir da leitura dos questionários foi necessário fazer algumas adequações e acréscimo nas questões. Percebemos que os participantes mesmo com as adequações realizadas com as perguntas, apresentaram em algumas ocasiões dificuldades de entender o enunciado das questões. Por este sentido, levando em consideração os participantes da pesquisa e suas condições econômicas, sociais, culturais e regionais, decidimos em transformá-lo em um roteiro de entrevista semiestruturado, no qual tivéssemos maior flexibilidade de utilizá-lo, tais como: possibilidade repetir a pergunta; formular de maneira diferente e garantir sua compreensão. Diante do exposto, a entrevista foi aplicada individualmente com cada participante.

3.8 Procedimentos para coleta de dados

Após a autorização para realização da pesquisa na Sala de Recursos Multifuncionais nos municípios selecionados pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), a pesquisa foi submetida ao Comitê de ética na Pesquisa – CEP e aprovada por meio do parecer nº 3.723.004. Posteriormente solicitamos à Coordenação de Educação Especial da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino – AM um levantamento do número de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular e na sala de SRM da rede estadual, bem como o número de salas de recursos multifuncionais por Coordenadoria da microrregião do rio Madeira.

A partir dessas informações fizemos o contato com todas as coordenadorias dos municípios via telefone para apresentar a autorização da pesquisa pela SEDUC-AM, explicar os objetivos do estudo e os procedimentos de coleta de dados. Os coordenadores nos disponibilizaram os contatos dos professores das SRM's.

O contato inicial com os professores foi realizado via telefone onde foi feito uma breve explanação sobre a pesquisa. Em seguida foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após aceitarem participar, agendamos os dias e horários de preferência pessoais dos professores. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade dos participantes. As entrevistas foram realizadas por telefone e devidamente gravadas em áudio com o auxílio do gravador de voz de um celular Motorola e posteriormente transcritas para maior fidedignidade às falas apresentadas, com o auxílio do *Express Scribe Transcription Software*.

3.9 Procedimentos para análise de dados

Quanto aos dados das questões fechadas, os mesmos foram descritas por meio da estatística descritiva com frequência percentual. Os dados relacionados das questões abertas utilizamos a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2009) que busca descobrir os diferentes núcleos de sentido das informações coletadas. Essa análise estrutura-se em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Primeiramente iniciamos a pré-análise, com base na leitura flutuante, organizamos o material, que constituiu o *corpus* da pesquisa. Nessa exploração, realizamos as três etapas: escolha das unidades de contagem; seleção das regras de contagem e escolha de categorias. Quanto às categorias nesta pesquisa foram pré-estabelecidas, a partir dos nossos objetivos específicos. E em seguida, obedecemos à regra de contagem no qual foi definida pela frequência de aparição, sendo feita a inferência interpretação respaldadas no referencial teórico. Os dados foram analisados tanto em sua singularidade quanto em sua coletividade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para materializar a problemática deste estudo, tomamos por objeto de análise as narrativas dos professores do AEE que atendem os estudantes público-alvo da educação especial no contexto das salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino em cinco municípios pertencentes à microrregião da Calha de Madeira, região Sul do Amazonas: Humaitá, Manicoré, Apuí, Novo Aripuanã e Borba. Para melhor apresentação dos resultados, as falas dos sujeitos foram sistematizadas em 04 unidades temáticas, apresentadas e analisadas a seguir:

4.1 Acesso

Para atender aos nossos objetivos específicos relacionados ao acesso, apresentamos a seguir as estratégias utilizadas pelos professores, às exigências para encaminhamento e as dificuldades encontradas pelos professores para o encaminhamento dos alunos público- alvo da educação especial às salas de recursos multifuncionais.

4.1.1 Estratégias para encaminhamentos

Com relação às estratégias de como ocorriam os encaminhamentos para a SRM's, 04 professores disseram que têm a preocupação de no início do ano letivo divulgar o papel do professor do AEE e buscar alunos público-alvo educação especial para as salas de recursos multifuncionais em outras escolas, além da sua, por meio de conversas com os professores, pedagogo ou o gestor destas escolas (P1, P3, P4, P8). E, os outros 04 professores relataram que aguardam os alunos serem encaminhados pelos professores, pedagogo ou gestor da escola de onde está matriculado o aluno PAEE no ensino regular (P2, P5,P6 e P7).

P1: Logo após uma semana mais o menos duas, quando inicia , período letivo, a gente passa nas nossas escolas, conversando com a gestora, com os pedagogos,. E agente pedi, pra que ele encaminhe esses alunos.

P3: Nós no início do ano, visitamos todas as escolas [...].

P4: Eu vou visitar as escolas. Aí eu vejo a situação das crianças, converso com o professor, aí eles vão lá na Escola [...]

P8: Nós montávamos uma equipe, nós íamos nas escolas né?! Já pegávamos assim, tipo é um *feedback* do professor ?!

P2: Olha aqui são os pedagogos das escolas ou os gestores... Eles nos encaminham os alunos, falando da necessidade dele. E aí, a gente faz avaliação com a criança, e aí são matriculados.

P5: Automaticamente, o sistema quando o aluno é matriculado, lá tem, coloca lá né, se ele é especial, se tem alguma deficiência. Então o sistema, automaticamente gera já matrícula para a sala de recurso.

P6: O encaminhamento das crianças para a sala de recurso é através da sondagem pelos professores ou diretamente com laudo.

P7: Eles são feitos através tem que tá matriculado no ensino regular...Eles são matriculados depois na sala de recurso[...]

Sobre os encaminhamentos, a Coordenação de Educação Especial da Seduc/AM orienta que os alunos PAEE devem ser “identificados pela equipe da escola e indicados para a complementação curricular nas Salas de Recursos” (DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SALAS DE RECURSOS/SEDUC/AM, 2019). Constata-se nas falas dos professores que os encaminhamentos acontecem não apenas pelos professores da sala comum, mas também pelo pedagogo ou gestor da escola.

Percebemos também nas falas dos professores, que há uma preocupação entre alguns docentes em buscar nas escolas regulares, alunos para serem matriculados no início do ano letivo na SRM. Essas iniciativas foram descritas por 02 professores de Humaitá, 01 professor de Borba e 01 professor de Manicoré.

Nestes contextos, observamos que a questão territorial não impede as iniciativas destes professores em oferecer e divulgar o AEE nas escolas, uma vez que isto acontece tanto em municípios menores quanto maiores, como se observa nos dados do IBGE (2019), o município de Humaitá possui uma área territorial 33.111,143 km e uma população estimada 55.080 pessoas, Manicoré possui uma área 48.315,023 km² e população estimada 55.751 pessoas e Borba possui uma área de 44.236,184 km² e uma população estimada 41.161 pessoas. Essas estratégias utilizadas pelos professores são diferentes do que Nozu e Bruno (2016) e Valadão (2016) constaram em seus estudos que o processo de identificação do aluno público-alvo do AEE nas SRMs inicia-se com o professor da classe comum.

Em outra questão, perguntamos aos professores se e quais as ações eram promovidas para buscar êxito na promoção do acesso aos alunos na SRM. Dentre as respostas, 05 professores afirmaram que “sim”, promoviam ações, e 03 professores disseram que “às vezes”. As ações realizadas aconteciam durante o ano letivo, com intuito de possibilitar que alunos PAEE que estão matriculados no ensino

regular e não frequentam a sala de recurso multifuncional possam conhecer e perceber a importância deste serviço. Assim, 03 professores relataram a promoção de reuniões na escola onde ocorre o atendimento da SRM, 02 professores relataram que realizavam conversa com a família na escola onde funciona na SRM, 01 professor faz divulgação na rádio local do município, e 02 professores promovem palestras nas escolas do ensino regular. Essas ações utilizadas pelos professores são muito importantes, pois Borges, Gualda e Cia (2015) apontam que a escola necessita criar estratégias variadas e inovadoras de comunicação com os pais, para que a comunicação seja suficiente e efetiva ao transmitir informações relevantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

4.1.2 Exigências para encaminhamento

A identificação dos alunos que frequentam a SRM é um fator importante, pois está intrínseca a questões teóricas, como: a definição de deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação e as dificuldades de aprendizagem; a matrícula duplicada; o recebimento de verbas; e o papel do laudo, cuja necessidade para assegurar a matrícula no AEE é um ponto de grande controvérsia. (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

Sobre a exigência do laudo médico para que ocorra o atendimento na SRM nos municípios envolvidos nesta pesquisa, 07 professores disseram que “não” é exigido laudo médico para frequentar as salas de recursos multifuncionais (P3) e ainda ressaltaram que estão sempre orientando os pais para a busca de um laudo médico do aluno, mas isso não impede os alunos de serem matriculados nas SRM's. Esses professores relatam que é feito um relatório descritivo pelos professores da sala comum com a ciência dos pais da situação do aluno para que o mesmo seja matriculado na SRM. Porém dentre esses 07 professores, 01 afirma (P5) que não é exigido laudo, mas dá preferência de vaga para aqueles que têm o laudo. Somente 01 professora (P4), disse que “sim”, que é necessário laudo médico pra que frequente a sala de recurso multifuncional, mas não quis justificar o porquê desta necessidade.

P1: [...]Não necessariamente teria que ter o laudo, mas é poderia também, a gente pegar alguns alunos, com características mais visíveis.

P2: [...]É foi nos orientado pela GAE, a aceitar os alunos com e sem laudo.

P3: Não, não é exigido laudo médico porque em algumas deficiências é nítido [...]a gente vai conversando com a família e pedindo para que eles façam os exames só para a gente ter comprovação.

P6: Não exigimos laudo para que a criança possa começar a frequentar a sala de recurso.

P7: Só se o aluno tiver o laudo médico, mas se ele não tiver, por exemplo, a SEDUC não coloca empecilho[...]

P8: Olha, em casos que é detectado que essa criança ou esse adolescente, é visível que existe [...] a gente já vai fazendo até sair o laudo.

P5: Sempre os que vão automaticamente é sem laudo, não que a gente peça. A gente conversa com os pais, depende o relatório do professor. É claro, que as vagas, as prioridades vai ser feita pelos alunos que têm laudo.

P4: Sim.

Com base nas falas dos professores, percebe-se que a maioria não usa o laudo médico como o critério para matricular o aluno na SRM. Também nas falas dos professores há preocupação dos mesmos em ajudar e orientar as famílias na busca do laudo, o que acreditamos que poderá está relacionado à importância dada por estes professores em saber um diagnóstico para melhor atendê-los. Glat e Pletsch (2011, p. 44) evidenciaram em seus estudos que uma das principais fragilidades na implementação das políticas de inclusão “[...] é o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. Embora situadas às relações de saber-poder do diagnóstico médico, conforme Glat e Pletsch (2011, p. 48), “[...] na prática, os professores e demais profissionais ainda consideram a avaliação clínica seu principal referencial” para os encaminhamentos dos serviços de Educação Especial. Inclusive pelo fato de que, para muitos professores, não está claro como se dá a avaliação pedagógica.

Com relação às professoras que negam o atendimento ao aluno pela falta de um laudo ou deixam os alunos a espera de vaga para serem matriculados, compreendemos que o laudo médico não pode ser utilizado como um critério que impossibilite o aluno a ser matriculado na sala de recurso multifuncional, pois a concepção que defendemos neste trabalho é da inclusão e que para fins educacionais não há necessidade de laudo médico. Silva e Ribeiro (2017) acrescenta que a discussão sobre o ter ou não o laudo clínico, tira o foco do maior debate que a escola deveria propor que é a constituição de um olhar mais cauteloso sobre as diferenças. Alertam ainda que o uso do laudo como parâmetro para organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem

de alguma forma essa aprendizagem. Assim deve-se considerar que a exigência não é maior problema que permeia o laudo e sim a grande influência que este exerce no contexto educacional.

4.1.3 Dificuldades encontradas para os encaminhamentos

A Educação do Amazonas apresenta um grande desafio não apenas na oferta de formação, informação e transformação da concepção dos professores a respeito da inclusão educacional, mas no enfrentamento das dificuldades de acesso a maior parte dos municípios do Estado do Amazonas (LEMOS, BATISTA E MATOS, 2019). Sobre as dificuldades em encaminhar os alunos para a SRM nos municípios, 05 professores (P1, P2,P3,P4 e P7) apontaram “a aceitação dos pais” como principal barreira neste processo, 01 professor ressaltou o laudo médico como uma forma de atender as necessidades educativas da crianças na SRM, e 02 afirmaram que não possui dificuldades nos encaminhamentos dos alunos na SRM.

P1: A gente enfrentou casos com pais que não tinham assim, o comprometimento de levar os alunos até a sala de recurso, achava que seria muito puxado pra eles, desgastante, muito tempo.

P2: A gente tem essa dificuldade desse encaminhamento, da aceitação também da família.

P3: Muitos pais também, não aceitam que o seu filho tenha deficiência, e dizem que o seu filho não precisa do acompanhamento de recurso na escola.

P4: Depende do pai quiser, da mãe aceitar, porque tem muitos, que não aceitam.

P7: Olha, às vezes sim, quando o aluno tem dificuldade, é às vezes o pai, é a família mesmo que não aceita.

Sobre a participação da família no AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deu importância relevante no resalta a participação da família e da comunidade como protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008). No entanto, podemos observar que a maioria dos professores encontram dificuldades com os pais dos alunos para que sejam encaminhados a SRM.

A relação entre a família e a escola tem se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos. (OLIVEIRA; BISINOTO; MARINHO; ARAÚJO, 2010). Sendo o AEE um serviço não obrigatório é muito importante que a escola tenha uma boa relação com os pais para que assim possam compreender a importância do seu papel e do AEE para o aluno.

Outra dificuldade que podemos destacar é a negação do atendimento a alunos da rede municipal, mesmo sabendo que no município há apenas uma SRM, situação que é observado na fala de uma professora (P5) de um dos municípios pesquisados.

P5: É porque a gente no atende o município, a gente atende a nossa clientela do estado, que é dentro da nossa escola. O município era pra ter uma sala de recurso pros alunos do município. E eles não têm. Então assim na verdade, a nossa clientela nós atendemos.

Tal prática não está de acordo com que se está estabelecido na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), no estatuto da criança e do adolescente - ECA (lei N8.069) (BRASIL,1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N 9.394/96) (BRASIL, 1996) ao tratar do processo de escolarização de pessoas PAEE. Estes documentos definiram e reforçam a garantia do AEE gratuito ao PAEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nestes documentos, compreende-se que o AEE é um dispositivo que traz um benefício na forma de suporte específico especializado para o PAEE, para além da frequência a classe comum. Assim é necessário que os decretos que dispõem sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para o atendimento, para que seja garantido o direito à educação regular ao educando PAEE. Isso é fundamental para que essa educação tenha qualidade, auxiliando o sucesso e a permanência do aluno PAEE (PASIAN, MENDES e CIA, 2017). Faz-se necessário neste município um trabalho de parceria entre as redes estadual e municipal para que os alunos não fiquem sem atendimento ou esse direito seja negado ao aluno.

4.2 Permanência

É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanecentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões. Evasão, segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. Steinbach (2012) e Pelissari (2012) adotam o termo abandono escolar, pois consideram “evasão” um “ato solitário”, levando a responsabilizar o aluno e os motivos externos pelo seu afastamento.

Logo, considerando nossos objetivos relacionados à permanência, buscamos analisar as matrículas e abandonos no ano de 2019, identificar os motivos que interferem na permanência e descrever as ações promovidas para a minimização do abandono dos alunos público- alvo da educação especial no AEE na SRM. Neste trabalho adotaremos o termo abandono, pois buscamos verificar os alunos que se afastam da SRM sem solicitar transferência ou desistem do atendimento.

4.2.1 Quantitativo de matrículas e abandonos no ano de 2019 na SEM

Nos municípios pesquisados identificamos a partir dos relatos dos professores, que haviam 12 turmas e 09 professores de SRM's no ano 2019, porém durante a pesquisa tivemos contato com 08 professores e informações de 11 turmas. Sobre ao quantitativo de alunos matriculados e que abandonaram o atendimento no ano de 2019 na SRM, os dados estão apresentados na tabela 1,

considerando o município no qual estão localizados e a quantidade de turmas ofertadas.

Tabela 4 Quantitativo de matrículas e abandonos no ano de 2019 na SRM's nos municípios da Calha do Madeira

Município	Escola	Sala	Turma	Matrícula	Abandono	Abandono %	Matricula Final
Humaitá	E1	S1	T1	25	06	24%	19
			T2	23	04	17%	19
	E2	S1	T1	20	14	70%	06
			T2	13	09	69,2%	04
Borba	E1	S1	T1	10	05	50%	05
			T2	10	03	30%	07
Manicoré	E1	S1	T1	05	00	00%	05
			T2	06	00	00%	06
Novo Aripuanã	E1	S1	T1	14	04	28,5%	10
Apuí	E1	S1	T1	20	01	5%	19
			T2	20	03	15%	17
Total	06	06	11	166	49	29,5%	117

Fonte : Elaboração própria, 2020.

Foi possível observar uma variação significativa de alunos matriculados de um município para o outro. Em Humaitá temos um número acentuado de alunos, enquanto em Manicoré temos um número bem menor. Na tabela podemos observar no geral, uma taxa de abandono de 29,5% dos alunos, ou seja, a cada três alunos que se matricularam, um abandona o atendimento. Se analisarmos por escola e turma, encontraremos turmas com 70% de abandono.

Estes dados nos chamam a atenção, pois nos parece que o AEE na SRM enfrenta dificuldades para que os alunos permaneçam frequentando. Nessa direção

Santos et al. (2017) ressalta que tão somente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns, não garante uma prática inclusiva de ensino, e é importante investigar a qualidade do atendimento prestado e as características das relações que ocorre no interior da escola e em seu entorno. A atual organização do Serviço e Apoio Educacional Especializado não tem servido para a melhoria da qualidade educacional de um modo geral, e é preciso questionar as razões pelas quais o Governo Federal continua a enfatizar este modelo como único e prioritário (PANSINI, 2016).

No entanto, evasão e abandono não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só. O problema não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores. Fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola. (FILHO E ARAUJO, 2017).

Segundo Dourado (2005) todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica.

Logo, podemos verificar que nos municípios essa questão não é diferente quando observamos as taxas de abandono. Percebe-se que as SRM's podem não estar conseguindo cumprir o seu papel de auxiliar para a promoção da inclusão escolar dos alunos de frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois observamos um alto abandono. O AEE se propõe contribuir de forma complementar e suplementar, com metodologias e recursos, para viabilizar o processo de ensino aprendizagem, e que deve ser disponibilizado a todos os educandos, de acordo com a necessidade de cada um. Experiências nacionais e internacionais, confirmam que sem esse suporte, dificilmente a implementação da educação inclusiva será exitosa (GLAT ET AL 2003; MITTLER, 2003; MENDES, 2006 apud MATOS et. al., 2019).

O tema “evasão e abandono escolar” é uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro e uma questão longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que necessita ser posto em discussão para que se busquem meios reais de enfrentamento. Faz-se necessária uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, permitindo a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões - histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural (FILHO E ARAÚJO, 2017)

Ao analisarmos o quantitativo de alunos que frequentam a SRM, há relatos de queixas de 03 professores sobre a quantidade de alunos atendidos na SRM, pois afirmam que possuem muitos alunos e por isso reduzem o tempo de atendimento para conseguir atender a demanda de alunos (P1, P2 e P3).

P1: A gente buscou adequar os horários de acordo com o quantitativo, a gente vem assim esses últimos anos, a gente vem com elevado, com o número muito elevado de alunos. E aí a gente é organizou, no sentido de pelo menos, duas vezes na semana, é, realizar esse atendimento com cada aluno.

P2: O correto é ficarmos com eles no mínimo duas horas, mas por causa da nossa demanda que é grande. Nós ficamos de uma a duas horas dependendo da necessidade do aluno.

P3: Gosto de atendê-los os individualmente, então eu faço um horário para cada, na medida do possível, porque como cresceu a demanda, nas nossas salas.

A luz dos marcos legais da legislação, a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 estabelece que o professor do atendimento educacional especializado deve considerar os desafios vivenciados pelos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo, dentre as suas atribuições, onde uma delas é a realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. E a SEDUC/AM orienta os professores que atuam ou irão atuar na SRM, em relação à ação pedagógica no AEE por meio de um documento denominado Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva Salas de Recursos.

Neste documento consta que a regularidade do atendimento deve ser definida de acordo com a necessidade do estudante, sendo recomendado o mínimo de duas horas semanais, podendo ocorrer em dias alternados, uma hora cada dia. Os atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho. O professor da SRM deve elaborar o cronograma de atendimento, segundo a demanda do estudante, podendo ser flexível com a quantidade de dias e o tempo dispensado para cada um. (GAEE/DEPPE/SEDUC-AM, 2019).

A partir deste relato, não podemos nos deter apenas em aspectos quantitativos, pois o AEE considera aspectos como, a idade cronológica, o nível de aprendizagem, o ano que está sendo cursado e o tipo e grau de dificuldade ou deficiência apresentado pelo aluno. Se considerarmos a necessidade de atendimento individualizado acerca da quantidade total de alunos a serem atendidos, acreditamos realmente que em algumas turmas o professor de Sala de Recurso Multifuncional não terá tempo suficiente, o que acarretará na redução do tempo de atendimento na intenção de contemplar todos os alunos.

Já é sabido que o tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços com os imprescindíveis recursos. Assim o professor pode criar critérios como: nível de aprendizagem, deficiência; idade; ou até mesmo questões mais pontuais como dias que o aluno não frequenta outros serviços e terapias nas instituições, a organização e definição do número de alunos atendidos são atribuições do professor especialista. [...] há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos (SAVIANI, 2003, P.6).

Assim, não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizada, uma duração de atendimento (ROPOLI et al., 2010). Em busca de fornecer ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação espaços adequados à aprendizagem, as professoras das SRM elegem alternativas para otimizarem seu trabalho (SAVIANI, 2003).

Tendo em vista o tempo destinado ao atendimento ao aluno na SRM, acreditamos que o primeiro passo seria ouvir as necessidades dos professores

sobre a quantidade de alunos nas SRM's nos municípios para melhor atendê-los, como sugestão poderia ampliar a quantidade destas salas e de professores.

É de conhecimento que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) foram implementadas com a intenção de subsidiar de forma técnica e pedagógica os serviços a serem desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular (ALVES, 2006). Nessa perspectiva, diante do que foi observado neste estudo, as taxas de abandono que ocorrem nesses municípios e a problematização do tempo disponível em relação à quantidade de alunos, tornam-se fatores condicionantes da organização do trabalho pedagógico do professor, sendo necessário aprofundar as investigações acerca dos fatores que estão interferindo diretamente na permanência dos alunos, pois consideramos o AEE um serviço fundamental para oportunizar a igualdade de condições necessárias, para uma educação inclusiva.

4.2.2 Motivos que interferem na permanência

Sobre os motivos que interferem na permanência do aluno no atendimento da sala de recurso multifuncional, destacamos como os mais citados entre os professores: o acolhimento da escola, participação dos pais e o transporte escolar para SRM.

P1: Tenha tido como atrativo para os alunos permanecerem no atendimento, a questão do acolhimento é a questão que nós chamamos de acessibilidade humana, né. Assim, gente luta tanto por questão de acessibilidade: de adaptações, rampa, alargar a porta. Mas assim, às vezes, a gente vem esquecendo do primordial, que é a acessibilidade humana. É olhar para o outro, dar a oportunidade para o outro.

P3: O primeiro motivo, a falta de conhecimento dos pais, em saber o que é trabalhado na sala de recurso, não que a gente não explique o que é trabalhado, porque no início do ano, a gente faz sempre reuniões e explica como é que é feito o atendimento que a gente faz, mas infelizmente, muitos pais não vão, e aí eles não tem conhecimento e isso faz com que os alunos desistam.

P8: É eles falam muito, que o transporte para o filho dele, isso causa dificuldade pros atendimento deles. É o que muito eles justificam, sempre justificaram a questão do transporte. Como nós atendemos alunos da rede estadual de todas as escolas né. Todas as escolas estaduais, elas recebem esse, que tem esse público-alvo, é nós temos escolas que é distante da escola onde funciona a sala de recurso. E por conta disso, apresentam isso aí como uma dificuldade, né?! Eu até vejo, que realmente faz sentido, tanto

que os que têm transporte, eles frequentam, eles frequentam né!
Frequentam mais a sala de recurso.

Sobre o acolhimento da escola, Plaisance (2010) explicita que colocar o aluno em um mesmo espaço não significa que a exclusão foi erradicada. Um aluno pode estar matriculado em uma escola regular e, mesmo assim, sofrer rejeições e ser marginalizado devido às dificuldades que enfrenta. Um forte motivo do afastamento são as expectativas do próprio ambiente escolar, o que se espera do aluno, refletindo diretamente nos conteúdos ministrados em sala de aula. Fernandes (2011) relata que a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres, de grupos étnicos distintos, e, neste caso, de pessoas com deficiência, anteriormente excluídos das escolas, deveria produzir maior igualdade de oportunidades. Entretanto, as crianças vão à escola, e essa passagem nem sempre abre reais possibilidades de participação social ou de acesso à cidadania, porque práticas veladas de preconceitos e de exclusão ainda transitam e se propagam no local.

Como cada aluno tem seu próprio arcabouço intelectual e cultural, a falta dessa compreensão por parte do ambiente escolar acaba em alguns casos por afastar o aluno da escola. Então percebemos no discurso do professor que a acessibilidade atitudinal é considerada fundamental para que o aluno PAEE permaneça na escola. Matos e Lemos (2020) ressaltam que educar é bonito sim, mas, não é uma aventura, é trabalhoso e assustador. É comprometer-se com a vida de si e dos outros e, por vezes, até se resguardar para que os educandos, inquietos e curiosos com o que aprendem, possam constituir os próprios saberes.

Na Educação Especial, a palavra de ordem é criatividade, para a solução de necessidades que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades que surgem no dia a dia escolar, devem ser enfrentadas como desafios próprios da profissão, lembrando sempre, que ao nos posicionarmos no lugar do outro, evoluímos como pessoa e, portas e janelas se abrem para uma convivência humana mais harmônica (MATOS et. al., 2019).

Outra questão levantada pelos professores é participação da família, considerada também como um dos principais entraves que influencia a permanência na SRM. Segundo Mendes (2006), para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, a colaboração entre professores, familiares e outros profissionais da escola deve ser praticada. Por meio da colaboração é possível superar alguns obstáculos que

impedem a plena participação e desenvolvimento do aluno PAEE no sistema regular de ensino e também alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

O decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011 no § 2º destaca que o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Borges, Gualda e Cia (2015) indicam que cabe aos profissionais da escola buscar meios para buscar a participação dos familiares, sendo que tal comportamento foi mencionado como um dos fatores escolares que poderiam influenciar o sucesso da criança PAEE no ensino regular. Silva (2008, p. 10) explica, que “por força da tradição da área os profissionais continuam prestando serviços baseados em modelos centrados nas crianças e nem sempre encontram o caminho para fazer da família uma parceira”. Mesmo considerando como importante a participação da família, estes contextos escolares ainda são caracterizados pelo comportamento de agir a partir de convites, propostas, pedidos da escola. Não há demonstrações de movimentos em relação à escuta dos familiares e de suas necessidades, com vista à elaboração de ações conjuntas.

Sendo assim, compreendemos que a participação dos pais no ambiente escolar contribui para o aprendizado e permanência do aluno, mas que cabe à escola criar situações de aproximação com as famílias dos alunos, oportunizando espaços e contextos especiais que proporcionem uma receptividade natural entre eles e a escola, desenvolvendo atitudes positivas e não só de queixas ou reclamações como se pode ver na atualidade. Travi et. al., (2009) ressaltam que quando a escola não se flexibiliza, mantendo-se num sistema rígido e engessado, facilmente pode produzir ou reproduzir o fracasso escolar. O fracasso escolar, em geral, ocorre quando a escola não se identifica com a família, não apostando nas reais possibilidades e capacidades de cada sujeito e, portanto, não respeitando a sua singularidade no processo de aprendizagem.

Outra questão apontada pelos professores é o transporte escolar, onde os pais têm dificuldades de levar seus filhos na SRM no contraturno, seja na escola onde seu filho está matriculado no ensino regular ou na escola que está matriculado apenas na SRM. Esse fato do AEE em salas de recursos acontecer no contra turno

parece ser uma dificuldade em outros locais, assim como afirma Oliveira (2009); além disso, alunos de escolas que não possuem SRM devem se direcionar a escolas próximas que ofereçam esse tipo de serviço, o que pode acabar dificultando o serviço do professor, devido à distância entre as escolas e os horários (OLIVEIRA, 2004). Caiado e Fernandes (2015) constataram que pais não conseguem arcar com as despesas de transporte e outros, não conseguindo viabilizar o acesso às escolas para o AEE no contraturno.

Na Resolução N° 4, de 2 de Outubro de 2009 no seu Art. 2º o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. A disponibilização para fins destas diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Então para atender a esse requisito que está sendo apontado pelos professores, consideramos a necessidade de uma revisão na disponibilidade do transporte escolar, que até o momento não é oferecido aos alunos que frequentam o AEE em seu contraturno. Uma forma para minimizar este desafio seria uma parceria do Estado com o Município, viabilizando assim que as crianças permaneçam frequentando o AEE na SRM.

4.2.3 Ações para a permanência

Em relação às iniciativas da escola onde funcionam as SRMs para saber os motivos que levam o aluno a deixar de frequentar a SRM, todos os professores afirmaram que entram em contato com os pais ou responsáveis dos alunos para verificar o porquê o aluno não está frequentando. Dentre as formas de contato com as famílias, 04 professores relataram que visitam as famílias por iniciativa própria, 03 professores fazem contatos por telefone com os pais com a ajuda de gestores e pedagogos da escola e também fazem visitas. E apenas 01 professor de SRM relata que o contato se dá somente por telefone sob responsabilidade do professor SRM.

Quanto à promoção de ações que são realizadas para garantir a permanência do aluno na SRM, 03 professores (P1) destacam que sempre estão incentivando e inserindo o aluno a participar das atividades de projetos e eventos da escola onde possui a SRM, 02 justificaram (P2) o contato com as famílias por meio de visitas quando o aluno está infrequente na sala comum ou SRM, 01 professora (P6) destaca a busca de parceria com os professores e outros profissionais para auxiliá-la nas reuniões da SRM com os pais para dialogarem sobre a importância e a necessidade da criança na sala de recurso multifuncional, 01 professora (P5) relata a forma de trabalhar do professor SRM, com recursos pedagógicos e atividades dinâmicas e 01 relata (P8) as ligações telefônicas para os pais principalmente quando aos alunos infrequentes . Vale ressaltar que 07 professores destacam que essas iniciativas são realizadas pelos professores da SRM.

P1: Precisamente nós profissionais da sala de recurso né, as ações que a gente realiza, tipo inserindo nos projetos, que a escola desenvolve, a gente vem inserindo, a nossa turma né, pra participar de eventos, que a escola realiza. E a gente vem fazendo esse processo.

P2: Na verdade, isso parte mais de nós professores de sala de recurso, a gente faz, promove as ações, faz visitas nas casas, nas famílias né, fala com a gestora que o aluno não tá ou não tá frequentando, aí ela pedi pra gente fazer uma visita nas casas, nas famílias pra saber o que tá acontecendo.

P6: Promove ações para os alunos permanecerem na escola sim, trazendo profissionais da área da saúde para reuniões, explicando a importância e a necessidade que a criança tem da sala de recurso. A escola entra em parceria com o professor da sala comum e o professor da sala de recurso para conversar em comum acordo com o pai da criança. São estas ações que a escola promove.

P5: Eu acho que as ações nossa, é o tratamento, como eu te falei, é a forma de trabalhar na sala de recurso, pra permanecer esse aluno. Os nossos alunos eles são pequenos, né?! É assim, uma maneira até mais cativante, mas fácil pra gente ganhar ele. As nossas ações, é dentro da própria sala com o mesmo, usando as tecnologias assistivas, usando os materiais que eles gostam, tentando inovar a nossa metodologia inovadora mesmo, ativando eles na sala. É a única forma que a gente faz, assim pra envolver é, essa presença deles .

P8: Minha gestora sempre tá acompanhando, fazendo as ligações, convocando os pais, para que eles tragam né?! Seus filhos para as salas de salas de recursos.

As ações de permanência acontecem, porém percebemos que fica restrito a responsabilidade do professor da SRM, pois é ele que tem as iniciativas . Nota-se também, que cada professor usa a estratégia que acredita ser mais adequada, sem uma discussão mais ampla com os demais setores da escola.

A falta de troca de informações e apoio entre os professores do ensino regular e das salas de recursos, ou seja, não se constata a parceria entre eles, assim como também falta de apoio da equipe pedagógica para os professores das salas de recursos (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2007; ALBUQUERQUE, 2008; REDIG, 2010 apud FANTINATO E MENDES, 2016).

Portanto entendemos que diante da situação do abandono que ocorrem nestas salas de recursos multifuncionais, consideramos que seria fundamental que as ações desenvolvidas fossem pensadas conjuntamente com toda a equipe escolar, não apenas pelo professor do AEE, para que juntos pudessem analisar a eficácia das ações e planejá-las por meio de um trabalho colaborativo objetivando o aprendizado, a participação, o acesso e a permanência do aluno do PAEE. Segundo Mendes (2006), para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, as colaborações entre professores, familiares e outros profissionais da escola devem ser praticados. Por meio da colaboração é possível superar alguns obstáculos que impedem a plena participação e desenvolvimento do aluno PAEE no sistema regular de ensino e também impedem de alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

4.3 A relação dos professores das SRMS com os pais/responsáveis para promoção do acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial

Nas descrições do acesso e permanência são evidentes nas falas dos professores as dificuldades vivenciadas com as famílias dos PAEE, sendo assim objetivamos também conhecer a relação dos professores com os pais para promoção do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial buscando analisar o envolvimento dos pais com a SRM, as formas de participação solicitadas pelos professores, os motivos que levam os professores a se comunicarem com os pais e a importância atribuída pelos professores a relação escola e famílias para o sucesso do acesso e permanência dos alunos nas SRMs.

Em relação ao envolvimento das famílias dos alunos que participaram do AEE, 04 professores demonstraram nas suas falas dificuldades de envolver a família (P2, P6, P7 e P8), 02 disseram que possuem boa relação, mas destacaram algumas

dificuldades (P1 e P5) e 02 afirmam que possuía boa relação sem nenhuma dificuldade (P3 e P4) .

P2: São poucos os que participam mesmo de fato...Quase não frequentam a escola, não comparecem para saber como filho tá, às vezes o rendimento dele é mais baixo que do outro.

P6: O envolvimento dos pais na sala de recursos normalmente ele se limitam em vim trazer o filho que estuda no contraturno

P7: Digamos que seja regular, pra não ser ruim.

P8: Ainda há esse distanciamento, da família. Ela quer sempre jogar é a responsabilidade para uma família, pro um filho, pro primo, pro irmão, entendeu?! Pra levar, eu acho justamente, pra ele não tá ali, constante, com informações constantes, dá, sobre os trabalhos da sala de recurso, sobre aquilo que ele deseja saber, sobre o atendimento especializado do filho.

P1: Nem todos os pais, tem essa, essa parceria. Assim, não é a minoria que são efetiva, mas a maioria participa efetivamente. Mas, há, há pais que só querem, é, nem às vezes, nem vão à porta da sala de recurso, deixam os filhos até o portão. E aí os alunos, já vão pra sala de recurso, outros os alunos vão sozinho, e às vezes, a gente comunica esse, que agente quer conversar, mais nunca tem tempo, pedi pra passar na sala de recurso, nunca pode. Então assim, então alguns pais que não tem essa participação efetiva, por que assim, há pais que resistem essa participação efetiva.

P5: Agora, tem situação, tem um grupo, que tem uma boa participação de procurar saber, como é que tá. Outros nem quer saber, como que tá funcionando, precisa de ajuda, se tá indo bem. Tem pais que nem se preocupam com isso, né?! Mas a gente corre atrás, vai atrás.

P3: Eu tenho pais muito assíduos, que eles vão deixar os filhos até a porta da sala, perguntam como é que tá sendo o trabalho, então com esses alunos que os pais são presentes o desenvolvimento dos filhos é muito melhor.

P4: É boa, porque a gente se senti mais seguro com o apoio dos pais, eles dão aquele apoio pra gente, quando a gente manda um comunicado pra eles. Chamam eles na escola, que nós precisamos dá ajuda deles na escola, eles estão lá presentes. Isso é muito importante. São, são participativos. Os pais se preocupam muito com as crianças.

Dessa forma, a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem um papel fundamental no desempenho escolar, mas neste estudo se evidenciou ser é um desafio para estes professores na SRM. Identificam-se no estudo de Silva et al. (2006), diversas dificuldades que podem inibir o estabelecimento de parcerias entre os familiares e os profissionais da comunidade escolar, particularmente no que se refere àqueles que oferecem o atendimento educacional especializado. Dentre esses fatores, o autor indica: serviços de transporte precários, além de os horários serem incompatíveis com a oferta desses serviços, considerando-se que, muitas vezes, esses são ofertados no turno em que os familiares dos alunos com deficiências, por vezes, encontram-se impossibilitados de buscá-los. Por isto, consideramos que conhecer o contexto no qual a criança está inserida é o primeiro

passo, para que se possamos pensar em estratégias de participação dos pais na escola, uma vez que diversos fatores podem está interferindo neste processo.

Sobre a solicitação dos professores à participação dos pais dos alunos na sala de recurso multifuncional, 06 professores disseram que solicitam com muita frequência, 01 algumas vezes, e 01 raramente. Em relação aos tipos de atividades que os professores solicitam aos pais/responsáveis, “ajudar nas tarefas e nos trabalhos de casa” foi a mais evidenciada (Tabela 5).

Tabela 5 Tipos de atividades que os professores solicitam aos pais

Tipos de atividades*	Professores
Ajuda nas tarefas e nos trabalhos de casa.	07
Para dar informações sobre a criança	04
Participação em reuniões	04
Organização de atividades extras (festas, visitas de estudo, etc...).	01

*Cada professor relatou 02 tipos de atividades

Fonte : Elaboração própria,2020.

Ainda, ao serem questionados sobre quais os motivos que levam a se comunicar com os pais, os professores identificaram a “aprendizagem escolar” como o principal motivo (Tabela 6).

Tabela 6 Motivos que levam os professores a se comunicarem com os pais

Motivos	Professores
Aprendizagem escolar	06
Estratégias para desenvolver com a criança	03
Comportamento na escola da criança	02
Orientações para ajudar nos trabalhos de casa	02
O tipo de trabalho que está sendo desenvolvido com a criança.	02
Informação	01

*Cada professor relatou 02 motivos que os levam a se comunicar com os pais/responsáveis.

Fonte : Elaboração própria,2020.

Os resultados levantados nos mostram que os professores solicitam aos pais ajuda nas tarefas para casa dos alunos que são passadas pelo professor da classe comum ou professor da SRM, sempre cobram da importância dos mesmos em fazerem o acompanhamento nas atividades. No entanto estes professores se preocupam em comunicar, principalmente como está à aprendizagem da criança, dando ênfase às dificuldades de aprendizagem do aluno na SRM e sala regular para

que os pais possam auxiliar o aluno. O que nos parece é que há uma cobrança por parte dos professores da SRM as famílias na responsabilidade para sanar as dificuldades dos alunos na aprendizagem, não parece haver uma compreensão da realidade vivida pelos alunos e suas famílias, uma vez que se tem como foco as tarefas para casa e as dificuldades dos alunos.

Sobre o papel do professor no AEE, na Resolução n. 4, de 2009 e em outros documentos que apresentam as atribuições do professor, como as Notas Técnicas SEESP/GAB/N.09 (BRASIL, 2010a) e SEESP/GAB/N.11 (BRASIL, 2010b) é previsto o trabalho direto com o aluno em período de contraturno, o trabalho colaborativo para subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular, além da elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula, a orientação à família e a articulação com setores e profissionais externos à escola.

Oliveira (2011, p.14) entende que à escola – e a escola são os professores – cabe atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem de alunos. Na escola, o professor do Atendimento Educacional Especializado é o profissional que se ocupa, como um agente direto e colaborativo com o espaço escolar, em pensar, dialogar e propor ações que precisam ser criadas e/ou ampliadas na direção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno em questão.

A atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado não é uma ação isolada, logo reiteramos a importância o seu papel de orientar com a família em relação às atividades do AEE. O desafio estaria na maneira de orientá-los, pois cada família possui peculiaridades específicas com necessidades baseadas nas vivências dos diferentes contextos que frequentam e recebem influência mesmo indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Neste caminho, Christovam e Cia (2013) ao buscar compreender a percepção dos pais e professores sobre a relação família-escola, no que diz respeito à promoção da relação, professores afirmam a necessidade da escola ser mais atrativa e os pais entendem a necessidade desta oferecer orientações sobre como participar. Embora os participantes compreendam a importância de uma relação parental próxima, existem lacunas sobre a melhor forma de realizar esse envolvimento, indicando a necessidade de ações que promovam o envolvimento parental.

Por isto, os pais carecem de auxílio de profissionais com competências adequadas para ampará-los em algumas situações ou até mesmo para orientá-los

sobre o processo de desenvolvimento dos filhos, bem como os serviços de apoios mais indicados para educabilidade dos mesmos (AZEVEDO, 2014; GUALDA, et al., 2013). A importância na qualidade das interações entre pais e filhos para o seu desenvolvimento (CIA et al, 2004; CIA et al, 2006) é considerado como fundamental.

Com intuito de verificar se os professores de SRM consideram se a relação escola e família contribui ao acesso e permanência em uma escala de 0 a 10, 06 professores marcaram na escala 10, 01 professora, optou pela escala 9, e apenas 01 marcou 05. Os 07 professores consideram que a relação da família com a escola contribui para o acesso e permanência, como é destacado na fala dos professores (P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P8).

P1: Essa participação é extremamente importante, os alunos que a gente têm e esse acompanhamento efetivo, são os que mais progrediram tanto na vida acadêmica, quanto na vida social.

P2: Eles contribuem bastante né, ajudam nas atividades também, nas reuniões ou dá uma... No caso dá sua participação em algum evento, isso é muito importante.

P4: Vale muito a pena, porque nós não podemos trabalhar só, sem o apoio da família, dos pais.

P5: Com certeza, a participação, à parceria que o professor tem, com a escola e a família, ajudam muito a permanência sim, porque os pais né, eles assim, já tem assim, um preconceito com filho, aquela preocupação de como vão receber.

P6: A relação da família com a escola contribui sim a permanência dos alunos na SRM.

P7: Com certeza, porque os pais que eles são participativos, as crianças tanto avançam ... E elas não desistem e elas convivem.

P8: Como isso influência pra um bem, no aprendizado para esse aluno.

Os professores consideram que o tipo de relação da escola com a família é um dos fatores que podem influenciar no acesso e na permanência do aluno, estudos Souza e Sarmiento, (2010) evidencia a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias.

Maturana e Cia (2015) identificaram em uma revisão bibliográfica que o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar, indicando, dentre eles, o envolvimento e desempenho acadêmico do aluno, sua adesão às normas e rotinas da escola são atribuídas, em parte, à participação ou ausência da família em reuniões de pais e atividades escolares, o apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos.

Frente a isso, podemos sugerir que a relação família e escola é um dos fatores que podem contribuir para o sucesso ou insucesso da aproximação, participação e colaboração entre as partes envolvidas. Portanto, entendemos que é fundamental o estabelecimento de parceria entre família e escola, estando além das questões conteudistas.

Que esta parceria esteja concretizada não somente nas legislações da inclusão escolar, mas também nas estratégias escolares voltadas a essa aproximação, a qual vislumbra a efetivação da escolarização do público-alvo da Educação Especial, envolvendo-se as diversas esferas sociais que envolvem esse processo, sobretudo as comunidades escolares e familiares (SILVA, CABRAL E MARTINS, 2016). É importante que os pais, professores compartilhem experiências e que o papel dos pais na escola e na formação do indivíduo com deficiência seja permanente. Segundo Silva apud Cosme (2002), a participação dos pais na educação, facilita a integração escolar dos filhos e dessa forma, o aluno sente-se incluído e aceito de forma plena no seio familiar e no ambiente escolar.

5 CONCLUSÃO

A definição da SRM como lócus da pesquisa nos possibilitou uma visão mais profunda sobre os fatores que permeiam o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas SRMs em 05 municípios do interior do Amazonas, a partir da opinião dos professores.

Quanto ao acesso às Salas de Recursos Multifuncionais, foi possível constatar que o mesmo ocorre por meio dos encaminhamentos realizados pelos professores da sala comum, pedagogo ou gestor da escola. Percebemos que há ainda uma preocupação entre alguns docentes da SRM's buscar em outras escolas regulares alunos para serem matriculados na SRM's no início do ano letivo. O laudo médico não é um critério para matricular o aluno na SRM. Sobre as dificuldades em encaminhar os alunos, os professores apontaram "os pais" como um dos principais entraves nesse processo. Quanto à promoção de ações, os professores relataram reuniões na escola onde ocorre o atendimento da SRM, conversa com a família na escola onde funciona na SRM, divulgação na rádio local do município e palestras nas escolas do ensino regular.

Quanto à permanência do aluno na SRM percebemos uma diferença bastante significativa do número de alunos matriculados e o quantitativo preocupante de abandono em alguns municípios. Sobre os motivos que interferem a permanência do aluno, os professores destacaram como os mais citados o acolhimento da escola, a participação dos pais e o transporte para SRM. Em relação às iniciativas da escola, os professores afirmaram que entram em contato com os pais ou responsáveis dos alunos para verificar o porquê o aluno não está frequentando, e ainda os tipos de contatos mais frequentes com as famílias são por visitas e contatos por telefone. As iniciativas são organizadas e desenvolvidas pelos professores do AEE. Sobre a relação dos professores com os pais os resultados levantados demonstraram dificuldades de envolver a família na escola, e os professores do AEE consideram que a relação da escola com a família é um dos fatores fundamentais para a melhorar no acesso e na permanência do aluno.

Destarte, compreendemos que as legislações possibilitaram garantias para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e o suporte ao atendimento educacional especializado, mas o que constatamos a partir dos relatos dos professores do AEE são dificuldades quanto ao acesso e permanência destes

alunos nas SRM's, um dos fatores principais apontados é a família. Percebemos esforços de práticas inclusivas destes profissionais, mas na maioria das vezes, são realizadas somente de forma unilateral, sem a participação da comunidade escolar. As tentativas de aproximação com a família ainda não estão contribuindo para que esta se perceba como parte no processo de inclusão e compreenda a importância da SRM para a escolarização do aluno PAEE.

Consideramos que há muito a se fazer, encontrar culpados não é o caminho, é preciso que o professor da AEE tenha suporte e apoio da Coordenação da Educação Especial-SEDUC/AM, da equipe pedagógica da escola, para que juntos possam ser agentes de mudanças e transformações no seu entorno para a promoção da inclusão, possibilitando a eliminação de barreiras que impeçam o aluno o seu direito a uma educação com inclusiva e motivem a família a ser protagonista nesse processo.

Assim, consideramos que o estudo contemplou o que se propôs analisar sobre as SRM's. Mas, não significa que o modelo está fechado; faz-se relevante novos questionamentos em estudos futuros, sugere-se que pais, professores do ensino regular, gestores, pedagogos possam ser ouvidos. É necessário considerar as especificidades de cada localidade e a importância de outros fatores que possam interferir no acesso e permanência do aluno na SRM. Espera-se que este estudo instigue outras pesquisas e levante novos questionamentos e ações possam ser realizadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

AZEVEDO, T.L. **Progresso de intervenção precoce com os pais: impacto no bem estar familiar e na estimulação precoce infantil.** Relatório disponibilizado pelo autor, 2014.

ARNAL, L. D. S. P.; MORI, N. N. R. ARNAL. **A prática pedagógica na sala de recursos.** In: **16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007**, Campinas. 16º Congresso de Leitura no Brasil - Textos completos. Campinas: Alb, Fae/Unicamp, 2007. v. 1. p. 1-10.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n.1., 2011

BARBOSA, M. L. D. O. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. **Argumentvm.** Belo Horizonte, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 2009.

BARRETO, L. C. D.; GOULART, Á. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recurso. **Educação em Revista**, Marília, v. v.9, n.2, p. p. 93-112, jul.-dez 2008.

BALBINOT, Alexandre Dido; HAUBERT, Arieli. Análise temporal das matrículas em educação especial entre 2005 e 2013 no estado do Paraná. **Revista PRÂKSIS**, Novo Hamburgo, a. 12, v. 2, p. 121-132, ago. 2015 periodicos. feevale.br.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. **Relação da família e escola: opinião de professores.** **Educação: teoria e pratica**, Rio Claro-SP, v. 25, n. 45, p. 168-185, Jan-Abr 2015.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Ed – Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.: 35 ed., 1988.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **LDBEN 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996

_____. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.** Brasília, 2007b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. Ministério da educação - MEC. Secretaria De Educação Especial – SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [S.l.]. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2011.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC :SEESP, 2001. Disponível em:<.>. Acesso em: 24 julho 2019.

_____. **SECADI.** Nota Técnica Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE Brasília. 2015.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois In: Seminário nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco.** Anais. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCAR: 2009.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.** Universidade Federal de Goiás. Campus Catalão. Departamento de Educação, 2013. Disponível em: epositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3475/5/Dissertação%20%20Camila%20Rocha%20Cardoso%20-%202013.pdf. Acesso: em 03 de julho de 2020

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas Faces da Inclusão.** Rio de Janeiro : Wak, 2016.

CAMPOS, L. F. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia.** São Paulo: Alínea, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre : Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CIA, F; D'AFONSECA, S.M; BARHAM, E.J.A. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paideia: Cadernos da Psicologia e Educação** . v14, n.29, p277-286,2004

CIA, F; PEREIRA, C.S; DELPRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE,A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**. v,11, a1. P73-81, 2006

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v. v. 19, n. n. 4, p. p. 563-582, Out.-Dez. 2013.

COSTA, V. B. **A Sala de Recursos: algumas contribuições acerca da inclusão escolar de estudantes deficientes visuais**. n: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP: [s.n.]. 2009. p. p. 01-12.

DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS /DEPPE /GERÊNCIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECÍFICO E DA DIVERSIDADE /GAEED/COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ CEE. **Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**-Salas de Recursos, 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família. **Psicologia Educacional**, v. v. 9, n. 2., p. 303-312, 2005.

DIAS, J. C. **A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais**. INSTITUTO JEAN PIAGET, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <<http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

FANTINATO, Aline Costa; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da produção científica em dissertações e teses com foco no funcionamento das salas de recursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2087-2103, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8182>.

FERNANDES, A. P. C.S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERNANDES, A. P.; CAIADO, K. R. M. Evasão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do atendimento

educacional especializado. **Revista Cocar.**, Belém/Pará, n. Edição Especial, N.1, p. 127-146, jan-jul. 2015.

FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Sao Paulo** , v. '17, jul/dez 2014. | ISSN: 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br>>.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. D. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. **Paranavaí:2009**.Disponível:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>.

GARCIA, L. B. E. A. Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. v.15, n. n. 87-88, p. p.21-5, 2006.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. Comunicações, **Piracicaba**, v. 23, 2016. ISSN 3 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa sociais**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; FRIGIERI, D. V. F. C. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. RJ: EDUERJ, 2011.

HOSTINS, R.; JORDAO, S. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **AAPE EPAA**, v. Volume 23 , março 2014. ISSN 1068-2341.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

LAPLANE, A. L. F. D. CONDIÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. v. 34, p. p. 191-205, maio-agosto 2014. ISSN n. 93. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 agosto 2019.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. v.18, n. n.1, p. p. 127-140, Jan.- Mar. 2012.

MARANHÃO, D.G.; SARTI, C.A. Cuidado compartilhado: negociações telhado: entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface - Comunic., Saúde, Educ., Interface - Comunic., Saúde, Educ.** v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007.

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

MANZINI, E. J. **Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação..** In: IN: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (.). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. Porto Alegre: : Ed. Mediação, 2008.. p. 281-289.

MANZINI, E. J. **Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais.** In: JESUS, D.M. et al. (Org.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2.ed. ed. [S.l.]: Araraquara: Junqueira & Marin, 2013..

MATOS, M. A. D. S. TESE: **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Um Diálogo entre a teoria e a prática na Rede Pública Municipal de Manaus.** Porto Alegre: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008.

MATOS, M. A. D. S. et. al. Atendimento de educandos com deficiência visual: Saberes e práticas inclusivas. **Espacios.**, v. Vol. 40 (Nº 23), 2019. ISSN 0798 1015.

MATOS, A. D. S.; LEMOS, C. D. Políticas Públicas de Inclusão: A democracia como um desafio para as escolas públicas no Cenário Amazônico. **Textura**, v. 22 n. , p. 219-240, jul/set 2020.

MATOS, N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. Revista da Educação Especial, **Santa Maria**, v. 27, p. 27-40, jan-abr 2014. ISSN 48.

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**

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP., v. v. 19., p. p. 349-358, Maio/Ago 2015. ISSN n. 2.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. v. 17, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, J.E. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE., 2006.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. v. 28, n. n. 52, p. p. 429-442, maio/ago 2015.

MITLER, T. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.

NOGUEIRA, R. A. Mudanças na sociedade contemporânea. **Mundo Jovem**, São Paulo, v. 1, fev 2002. ISSN 123.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Organização E Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Pública de Ensino de Paranaíba/Ms. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, p. 226-250, 2016. ISSN 19.

NUNES, S. D. S. N. E. A. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. vol.35, n. n.4, p. p.1106-1119., 2015. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 26 agosto 2019.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

OLIVEIRA, L.V.de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita**. Dissertação- Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. **Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular**. In: PLETSCH, M.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, C. C. B. D.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília , v. v. 22, n. 4, 2016.

OLIVEIRA, C.; BISINOTO, E.; MARINHO-ARAÚJO, C. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. vol. 27, n. 1, p. p. 99-108, 2010.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. Educação Infantil – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

PANSINI, F. **Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais um "serviço" a serviço do que e de quem?** In: AL, A. R. M. E. Tópicos em Educação especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Manaus: EDUA, 2016.

PANTALEAO, E.; N.R.N., G.; CARVALHO, E. Interdependência na figuração família escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. Vol.1, n. 2, p. p. 66-81, Jul./dez 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. 155866, 2017. ISSN 33.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. v. 6, p. 440-456, 2012.

PASIAN, M.; MENDES, E.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, p. 213-225, 2014. ISSN 3.

PAULA, A. R. D. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial, 2007.

PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PLAISANCE, E. **Ética e Inclusão**. Tradução Fernanda Murad Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p..13-43, jan./abr 2010.

PLANO ESTADUAL DE EDUCACAO-PEE/AM(2015). Disponível em: manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/.../**PEE-AM**. Documentofinal.pdf. Acesso em 09 de julho de 2019 .

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014 2014.

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.**, Bauru, v. v.25, n.2, p. p.233-248, Abr-Jun 2019.

RIGOLDI, V. R.; NEME, E. F. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista**

de Direito Sociais e Políticas Públicas, Brasília, v. 3 , n. 1, p. p. 38 –59 , Jan/Jun 2017. ISSN : 2525-9881.

RINALDI, R. et al. Sala de Recurso Multifuncional: a utilização de análises estatísticas como possibilidade de instrumento norteador do processo de implantação no Brasil. **Gestão & Saúde**, p. 724-736, julho 2013. ISSN 9824785.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. Em M.C.B Carvalho(Org.). A família contemporânea em debate. São Paulo : EDUC/Cortez., 2002.

ROPOLI, E. A.; AL., E. A **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: escola comum inclusiva**, Brasília, n. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceara., 2010.

SADIM, G. P. T. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos Educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Universidade Federal do Amazonas: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTACOES, MANAUS, 18 MAIO 2018. Disponivelem:<[SANTOS, J. O. L. E. A. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. v.23, n. n.3, p. p.409-422, Jul.-Set. 2017.](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6439/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%>. Acesso em: 09 SETEMBRO 2018.</p></div><div data-bbox=)**

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica dos professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio**: avaliações em políticas públicas e educação, Rio de Janeiro, v. v.21 n.81, p. 739-772, out.- dez. 2013.

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. São Paulo, v. 16, p. 35-38. , 2003.

SILVA, A. M. D. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.7,2016. p.191-205.

SILVA, A. M. D. S.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. D. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da educação. Paranaíba**, v. v.7,n.19, p. p.191-205, 2016.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, M. D. G. M.; MACIEL, C. E.; VELOSO, T. C. M. A. **Acesso à educação superior sob o debate da inclusão**. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio (Org.) A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, 2013.

SILVA, M. D. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, v. n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SILVA, N. L. P.; OLIVEIRA, L. D.; ROOKE, R. M. I. Famílias com adolescente com síndrome de Down: apoio social e recursos familiares. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colombia), v. Vol. 33(2), p. pp. 269-283, 2015. ISSN 2145-4515.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. p. 323-338, jul./set. 2013. ISSN 19840411.

SILVA, Renata Maldonado Silva; RIBEIRO, Luana Leal . Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol.13, nº01.Jan/Abr, 2017,ISSN1984-3178

SOUZA, M. M. & SARMENTO, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, 17-18 (2009-2010), 141-156.

SOUZA, A. A. E. A. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. v. 18, n. 1, p. p. 25-37, jan/abr. 2011 2011.

STEIMBACH Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, 2012.

TEIXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico, LAJEADO**, p. 7-17, 2015. ISSN 1983-0882.

TRAVI, M. E. A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Psicopedagogia**, V.26, n. Ed. 81, p. 425-434, 2009. ISSN 0103-8486.

VALADAO, G. T. et al. Avaliação e Educação Especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 269–274, 2016. ISSN s1.

VALADÃO, Gabriela Tannus, MENDES, Enicéia Gonçalves. Políticas educacionais brasileiras sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16.Number s1. 2016 860–864doi: 10.1111/1471-3802.12226

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.2, p. 207-214, Apr.-June 2017. ISSN 2178-5201.

VEIGA, I. P. D. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:

VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: **Papirus**, 1998.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S. D. F. H. Acesso e permanência da criança na escola. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 130-134, 2016.

APÊNDICE**APÊNDICE A**

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL**

- 1 Sexo?
- 2 Município?
- 3 Qual a sua idade ?
- 4 Há quanto tempo trabalha na sala de recurso multifuncional na rede estadual?
- 5 Qual sua formação para trabalhar na sala de recurso multifuncional?
- 6 Com que frequência a SEDUC promove curso de atualização e formação dos docentes para sala de recurso multifuncional?
() Nunca () Raramente () Algumas vezes () Com muita frequência
- 7 Qual é o nome da escola onde a senhora trabalha na sala de recurso multifuncional?
- 8 Quantas salas de recursos multifuncionais na rede estadual possui em seu município? Quantas turmas?
- 9-Como é feito os encaminhamentos dos alunos para a SRM?
- 10 -É exigido laudo médico para que ocorra o atendimento na SRM?
- 11- Há dificuldades em encaminhar os alunos para a SRM?Quais?
- 12 - A escola onde você trabalha promove ações para o acesso do aluno na SRM?
sim () () às vezes não ()
- 12.1)Quais?
- 13)Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado? (Explicar detalhadamente: quantas vezes por semana, em grupo ou individual, orientação para professores, enfim como funciona etc).
- 14) Quantas crianças estavam matriculadas sala de recursos multifuncionais no ano de 2019, por turno?
- 15)Você teve crianças que abandonaram o atendimento 2019? Quantas por turno?

16) Que motivos, na sua opinião, interferem na permanência do aluno no atendimento da sala de recurso multifuncional? (Descreva os 3 motivos mais importantes).

17) A escola onde funciona a SRM, entra em contato com os pais ou responsáveis dos alunos para saber os motivos que levam o aluno a deixar de frequentar a SRM?

Sim Não

17.1) Se sua resposta for afirmativa, de que forma?

ligações telefônicas. De quem?,

visita. De quem?

Outra forma

18) A escola promove ações para permanência do aluno na escola?

sim () às vezes não ()

18.1) Quais?

19) Você solicita a participação dos pais de alunos na sala de recurso multifuncional?

Nunca Raramente Algumas vezes Com muita frequência

20) Para que tipo de atividades você mais solicita a participação dos pais/responsáveis?

Participação em reuniões,

Ajuda nas tarefas e nos trabalhos de casa

Organização de atividades extras (festas, visitas de estudo, etc...)

Para dar informações sobre a criança

Outra.

Qual: _____

21) Que tipo de informação, você mais comunica aos pais?

Aprendizagem escolar criança

Comportamento na escola da criança

Orientações para ajudar nos trabalhos de casa

Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor de Educação Especial, professor de apoio, etc...)

Estratégias para desenvolver com a criança

O tipo de trabalho que está sendo desenvolvida com a criança

Tipos de apoio que a criança necessita

Outra. Qual? _____

22) Como é o envolvimento das famílias dos alunos que participam do AEE?

23) Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, quanto você atribui a contribuição da relação escola/família ao acesso e permanência dos alunos nas SRMs?

0__1__2__3__4__5__6__7__8__9__10__

23.1) Cite as contribuições:

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM FACULDADE DE
EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) professor(a) da Sala de Recurso Multifuncional para participar, de forma voluntária da Pesquisa intitulada “ **O acesso e a permanência nas salas de recursos multifuncionais no Contexto Amazônico** ”. O presente estudo é orientado pelo **Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos**, com participação efetiva da Mestranda em Educação **Dorimar Gomes Ferreira**.

O objetivo deste estudo será: Conhecer como ocorre o acesso, a permanência e a relação dos professores com os pais dos alunos PAEE na SRM. Temos como objetivos específicos: Obter informações de como ocorre o acesso dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais; conhecer como acontece à permanência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais e; descrever a relação dos professores das SRM's com pais dos alunos Público Alvo da Educação Especial

Como instrumento da pesquisa, utilizaremos uma entrevista semiestruturada, por telefone, que permitirá a comunicação interpessoal sem um encontro face a face, após assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Percebemos a necessidade do presente estudo, pois esperamos descrever e analisar a forma de acesso do aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais em municípios do interior do Estado do Amazonas, enfatizando os aspectos que favorecem ou desfavorecem sua permanência, considerando a relação da escola

com a família neste processo. Com base no conhecimento a ser produzido com a pesquisa, almejamos melhorias nas condições de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no interior do estado do Amazonas garantindo seus direitos perante a lei. Esperamos também com a pesquisa abrir um diálogo para novas vertentes, questionamentos e ações a serem empreendidas no interior do estado. Além de servir de embasamento para estudos futuros relativos à organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e para a promoção de ações efetivas pela SEDUC/AM na permanência dos alunos com deficiência nas SRMs no interior do Estado do Amazonas.

Queremos ouvi-lo(a) para que sua experiência contribua com a nossa investigação. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. É importante informar que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você, sendo responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de eventuais despesas caso tenha, com o transporte, alimentação e tudo o que for necessário ao estudo (item IV. 3g, da Resolução CNS n. 446 de 2012).

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução CNS n 466/12), utilizaremos as informações somente para os fins acadêmicos. O/A senhor (a) serão convidadas e não obrigadas a participar, responderão somente as perguntas que quiserem para evitar desconforto.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, nesta especificamente, os riscos são emocionais em que você poderá sentir desconforto, constrangimento e/ou estresse com os questionamentos realizados. Se você sentir algo citado anteriormente, a coleta será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro dia que o mesmo se sinta bem e/e ainda poderá abster-se de responder qualquer um dos itens do questionário. Caso não se recupere e seja necessário, encaminharemos o/a Sr./Sra. ao CSPA - Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da UFAM, para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelos pesquisadores durante o processo. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos

éticos e científicos exigidos na Resolução nº 466/2012 do CNS. Conforme a Resolução CNS n 466 de 2012, item IV. 3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas VIAS E não COPIA, sendo uma sua e a outra da pesquisadora.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone: (92) 996026054 ou pelos e-mails: dorimargomesferriera824@gmailcom, jlibardoni@yahoo.com.br ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Setor Norte. Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004; e-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Dorimar Gomes Ferreira deseja realizar, porquê precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que fui informado (a) quantos os objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que terei resguardado o sigilo de minha identidade e posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.



Impressão Dactiloscópica

Manaus, _____, de _____ de 2020.

Assinatura do professor(a)

Pesquisador responsável

Professor Orientador

ANEXO

ANEXO 1



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

OFÍCIO Nº 2064/2019-GSE/SEDUC

Manaus, 30 de setembro de 2019.

Ao Senhor

PROFESSOR JOÃO OTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200 - Coroado, Campus

Universitário Senador - Arthur Virgílio Filho da UFAM - Bloco A da

Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/FEFF

Disciplina: Metodologia da Investigação Científica

69077-000 - Manaus/AM

Assunto: Resposta ao expediente protocolado em 25/06/2019.

Processo: nº 01.01.028101.000018578.2019-SEDUC.

Ref.: Solicitação para realizar pesquisa.

Prezado Senhor,

Informo a Vossa Senhoria, de acordo com os pareceres das Coordenações CEE/GAEED/DEPPE/SEDUC e da Assessoria Jurídica/ASSJUR/SEDUC, o deferimento da solicitação contida no processo em epígrafe, referente à pesquisa cujo título é "Olhar dos pais e professores sobre o acesso e permanência na sala de recurso multifuncional", que será conduzida pela pesquisadora Dorimar Gomes Ferreira, nos municípios da microrregião do Madeira: Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Apuí e Borba em salas de recursos multifuncionais sob a administração desta Secretaria de Educação-SEDUC.

Por oportuno, encaminho cópia anexa sobre as informações solicitadas referentes ao quantitativo das salas multifuncionais.

Solicito ao requerente que, após conclusão do trabalho de pesquisa, os resultados sejam socializados com esta Secretaria.

Atenciosamente,


LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA
Secretário Executivo de Educação
e Qualidade do Ensino

Avenida Waldomiro Lustosa, 250, Jardim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Secretaria de
Educação

