



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SINTIA MATIAS GONTIJO

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO AEE EM SALA DE
RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2024

SINTIA MATIAS GONTIJO

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO AEE EM SALA DE
RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação FE/UnB, como requisito final à obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Professora Dra. Oflíia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Brasília-DF

2024

SINTIA MATIAS GONTIJO

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO AEE EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação FE/UnB, como requisito final à obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Etienne Baldez Louzada Barbosa
PPGE/Universidade de Brasília
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Otília Maria A. N. A. Dantas
PPGE/Universidade de Brasília (UnB)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Gislene Farias de Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)
(Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda de Souza
PPGE/Universidade de Brasília (UnB)
(Membro interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Lidia Bueno Fernandes
PPGE/Universidade de Brasília (UnB)
(Membro suplente)

Data: 05.09.2024

Horário: 14h30

Local: Sala RNP – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Dedico primeiramente a Deus, meu guia protetor.
Dedico aos meus pais, Eustáquio Mendes Gontijo e Irani Matias Gontijo, exemplos de amor e dedicação a minha formação e sucesso profissional e acadêmico. Sem o apoio e o incentivo deles, não teria chegado até aqui.

Dedico à minha Tia Luzia Matias, que representa toda a minha dedicação ao ensino inclusivo, pois se estou na caminhada é por causa dela e por ela.
Dedico ao meu namorado Alexandre Alencar Farias, que com sua leveza e cuidado tem tornado meus dias muito mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a oportunidade e a coragem necessária para que eu pudesse chegar até aqui. Dificuldades, luto, perdas, acidentes, desespero e muita vontade fizeram-me estar aqui tentando vencer o propósito. Louvo a Deus por cuidar de mim e sempre cultivar a perseverança e a resiliência.

Agradeço aos meus pais, que sonharam comigo e incentivaram para que eu pudesse seguir minha trajetória acadêmica. Em memória ao meu paizinho Eustáquio, que vibrou pela minha aprovação na seleção do mestrado e por estar acometido por grave doença em estágio avançado não conseguiu seguir até a sua conclusão.

Agradeço ao meu amado namorado Alexandre Alencar Farias que divide comigo os momentos de angústia, reclamações, alegrias e sonhos. Deixo registrado que ao seu lado tudo foi e é mais tranquilo de superar. Gratidão por ter você comigo!

Agradeço à minha prima Maria José Gontijo e à amiga Josimeire Lins por todo carinho, incentivo, apoio e por terem junto comigo sonhado e trilhado a trajetória de ingresso acadêmico. O futuro certificado não será uma conquista individual e sim nossa!

Nesse sentido, agradeço minha querida orientadora, Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, por sua sensibilidade e pela atenção que me conferiu ao longo dessa trajetória. Sua amorosidade em conduzir as orientações fortificou os desafios da pesquisa e seus ensinamentos fazem com que eu possa mergulhar cada dia mais nos estudos.

Um agradecimento especial à Tia Luzia Matias, *in memoriam*, ser humano ímpar que diante de suas limitações intelectuais e visuais me fez seguir a carreira docente na busca de tentar traçar melhores estratégias pedagógicas, que diminuíssem as limitações de uma pessoa com deficiência, e que eu pudesse ser sustento para meus estudantes, mostrando que é possível vencer e aprender.

Às minhas amigas Erika, Lourdes e Monique, que compartilham comigo a caminhada acadêmica. Obrigada por me acolherem sempre!

Sou imensa e eternamente grata pelos alunos que cruzaram minha jornada profissional e me fazem tentar ser uma pessoa e uma profissional melhor a cada dia.

Hoje, estar nessa caminhada acadêmica, nessa instituição renomada de ensino, é um sonho que só tenho a honrar por cada aprendizado.

Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como veem e ouvem é inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolveu através dos séculos.

(Horkheimer, 1983, p. 133)

RESUMO

Este estudo refere-se à “atividade pedagógica de professores do AEE em sala de recursos generalista dos anos finais do Ensino Fundamental”. Partindo da questão problema, indaga-se: como ocorre a atividade pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O questionamento levou ao objetivo geral, que foi analisar a atividade pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos generalista em confluência com os professores regentes do ensino regular. A metodologia constitui-se de natureza qualitativa numa aproximação a Teoria Crítica. Os sujeitos da pesquisa são docentes do Atendimento Educacional Especializado atuantes na área de ciências humanas/linguagens, que compõem as salas de recursos generalistas das escolas públicas, e os professores regentes do ensino regular das respectivas escolas do AEE da área de humanas, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá/Itapoã. A pesquisa documental visa analisar os elementos que compõem a história acadêmica do docente, respeitando suas limitações na sua formação e averiguando quais são os saberes presentes e necessários a sua atividade no serviço educativo do AEE. No intuito de traduzir os dados, utilizou-se a análise de discurso crítica (ADC). A fundamentação teórica está pautada nos estudos teóricos de Charlot (2007), Dantas (2001, 2003, 2007), Franco (2007, 2008, 2012, 2017), Tardif (1991, 2000, 2002, 2008), Mantoan (2003, 2007), Pimenta (1995, 1999, 2012), entre outros. Os documentos são a Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal (2010), as legislações sobre o Atendimento Educacional Especializado e outros. Os resultados apontam para uma pesquisa capaz de contemplar a importância dos saberes pedagógicos para a prática pedagógica do profissional do AEE e para o processo de escolarização do estudante atendido. Com a relevância do estudo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o papel do profissional do AEE em confluência com os professores do ensino regular. No que diz respeito aos saberes pedagógicos necessários à atividade pedagógica da docência na sala de recursos generalista para o adequado processo de ensino e aprendizagem, concluiu-se que sua atuação é de extrema relevância para que o professor regente apresente resultados positivos em lidar com a aprendizagem do aluno público-alvo deste serviço educativo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Generalista; Saberes Pedagógicos; Docentes.

ABSTRACT

This study refers to the “pedagogical activity of Specialized Educational Assessment (AEE) teachers in a generalist resource room in the final years of Elementary School”. Starting from the problem question, the question is: how does the pedagogical activity of the Specialized Educational Assessment (AEE) teacher occur? The questioning led to the general objective, which was to analyze the pedagogical activity of the Specialized Educational Assessment teacher in the generalist resource room in conjunction with the regular education teachers. The methodology is qualitative in nature, approaching Critical Theory. The subjects of the research are teachers from the Specialized Educational Assessment service working in the area of human sciences/languages, who make up the generalist resource rooms of public schools, and the regular teaching teachers from the respective AEE schools in the humanities area, linked to the Regional Coordination of Education (CRE) of Paranoá/Itapoã. The research aims to analyze the elements that make up the teacher's academic history, respecting their limitations in their training and investigating what knowledge is present and necessary for their activity in the AEE educational service. In order to translate the data, critical discourse analysis (ACD) was used. The theoretical foundation is based on the theoretical studies of Charlot (2007), Dantas (2001, 2003, 2007), Franco (2007, 2008, 2012, 2017), Tardif (1991, 2000, 2002, 2008), Mantoan (2003, 2007), Pimenta (1995, 1999, 2012), among others. The documents used are the Pedagogical Guidance for Special Education of Distrito Federal (2010), the legislation on Specialized Educational Assistance, and others. The results point to research capable of contemplating the importance of pedagogical knowledge for the pedagogical practice of AEE professionals and for the schooling process of the student served. With the relevance of the study, it is intended to contribute to the reflection on the role of the AEE professional in conjunction with regular education teachers. With regard to the pedagogical knowledge necessary for the pedagogical activity of teaching in the generalist resource room for the adequate teaching and learning process, it was concluded that their performance is extremely important for the leading teacher to present positive results in dealing with learning of the target student of this educational service.

Keywords: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Generalista; Saberes Pedagógicos; Docentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da sala de recursos generalista (Modelo 1) e específica (Modelo 2)	23
Figura 2 - Tríade do AEE: docente, estudantes e comunidade escolar	26
Figura 3 - Descritores gerais da pesquisa.	29
Figura 4 - Categorias	37
Figura 5 – Mapa da Região de Brasília-DF.....	42
Figura 6 – Fases da pesquisa	45
Figura 7 – Análise do Discurso Crítica (ADC)	52
Figura 8 – Dispositivos teóricos	54
Figura 9 – Dispositivos analíticos	55
Figura 10 – Triangulação dos dispositivos e categorias (aproximação a Teoria Crítica).....	57
Figura 11 – Abordagem, método e análise de pesquisa	58
Figura 12 – Distribuição dos professores na Sala de Recursos Generalista.....	74
Figura 13 – Categorias de estudo	83
Figura 14 – Saberes docentes	88
Figura 15 – sistemática do trabalho docente do AEE.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coerência da Pesquisa	26
Quadro 2 – Produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) selecionadas no 2º filtro	31
Quadro 3 – Escolas públicas pesquisadas.....	43
Quadro 4 – Número de participantes da pesquisa	44
Quadro 5– Professores pesquisados por componentes curriculares.	44
Quadro 6 – Dimensões éticas	48
Quadro 7 – Período da Pesquisa de Campo.....	50
Quadro 8– Movimentos Internacionais e Nacionais sobre o processo inclusivo	67
Quadro 9– Estratégia de matrícula 2024: carga horária de trabalho do docente de sala de recursos e previsão dos atendimentos.....	72
Quadro 10 – Definição de deficiência e transtorno global do desenvolvimento.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritores para realizar o Estado do Conhecimento.....	2930
Tabela 2 - Descritores: 1º filtro	30
Tabela 3 - Descritores: 2º filtro.....	31
Tabela 4 - Número de sala de recursos por CRE/Rede Pública SEEDF	73
Tabela 5 - Quantitativo de professores habilitados atuando em sala de recursos generalista...	77
Tabela 6 - Quantitativo de estudantes frequentando o AEE.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

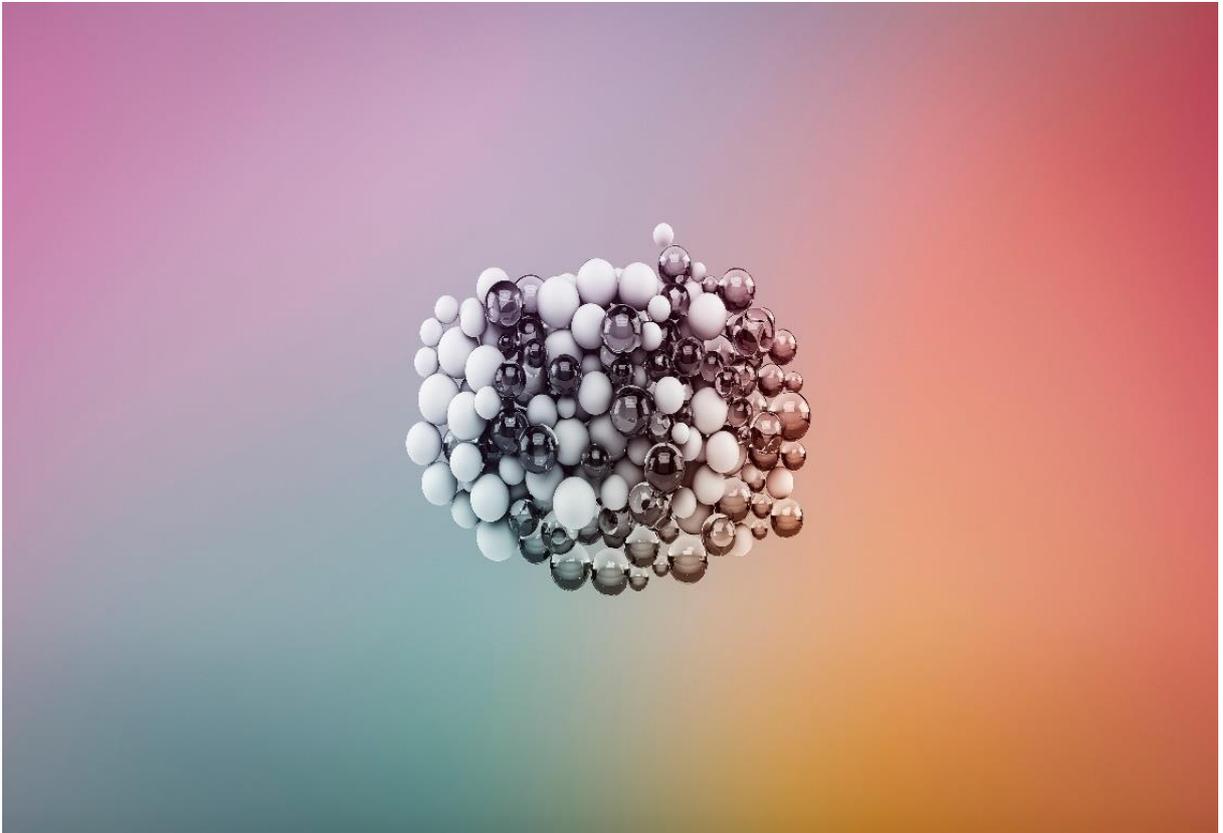
- ADC – Análise do discurso crítica
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEP – Comissão de Ética e Pesquisa
- DF – Distrito Federal
- DF – Deficiência Física
- CRE – Coordenação Regional de Ensino
- DI – Deficiência Intelectual
- Dmu – Deficiências múltiplas
- EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- GAEE – Gratificação de atividade de ensino especial
- LBI – Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência
- MHD – Materialismo Histórico Dialético
- OPs – Orientações Pedagógicas
- MEC – Ministério da Educação
- PPG – Programa de Pós-Graduação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
- PPI – Plano Pedagógico Individual
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- TGD – transtorno global do desenvolvimento
- UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PARTE I – a origem do percurso	16
MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	21
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	29
3 METODOLOGIA	35
3.1 O Método.....	36
3.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	40
3.3 Sujeitos da Pesquisa	43
3.4 Fases e instrumentos da pesquisa	45
3.5 Análise do Discurso Crítica – ADC	50
PARTE II – HISTORICIDADE E CONTRADIÇÃO	59
4 BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SEEDF	600
4.1 Breve histórico sobre o processo inclusivo	64
4.2 Educação Especial na Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado	68
4.3 O Professor da Sala de Recursos Generalista na SEEDF.....	745
4.4 Os Estudantes Atendidos em Sala de Recursos Generalista	80
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	83
5.1 Trabalho Docente: profissão, profissionalismo e profissionalidade.....	83
5.2 Saberes docentes	88
5.3 Formação inicial, continuada de professores e autoformação.....	95
PARTE III – MEDIAÇÃO E TOTALIDADE	100
6.1 Formação Inicial e continuada dos Docentes do AEE e o perfil profissional	1022
6.2 Trabalho docente de sala de recursos generalista.....	114
6.3 Interlocação pedagógica do Professor de sala de recursos com o do ensino regular.	121
6.4 Saberes pedagógicos da atividade do docente do AEE de sala de recursos ..generalista.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142

APÊNDICES	155
APÊNDICE A – FORMULÁRIO APLICADO AOS DOCENTE DO ATENDIMENTEDUCACIONAL ESPECIALIZADO	155
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL/ OU VIRTUAL COM OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	156
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL OU VIRTUAL COM O PROFESSOR REGENTE DO ENSINO REGULAR.....	159
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
APÊNDICE F – TERMO DE ACEITE DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	164
APÊNDICE G - QUADRO DAS PRODUÇÕES - 2012 A 2023– BASE DE DADOS DA BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	165
ANEXOS	182
ANEXO A – PEDIDO DE ACESSO SOBRE O QUANTITATIVO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA.....	182
ANEXO B – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM BRAZLÂNDIA.....	184
ANEXO C –NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM CEILÂNDIA	185
ANEXO D – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO GAMA.....	186
ANEXO E – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO PARANOÁ	187
ANEXO F – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM CANDANGOLÂNDIA	188
ANEXO G – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA em PLANALTINA	189
ANEXO H – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO PLANO PILOTO	190
ANEXO I – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO RECANTO DAS EMAS	191

ANEXO J – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA SANTA MARIA	192
ANEXO K – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SAMAMBAIA	193
ANEXO L – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM TAGUATINGA	194
ANEXO M – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SÃO SEBASTIÃO.....	195
ANEXO N – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SOBRADINHO	196
ANEXO O – PEDIDO DE ACESSO A INFORMAÇÃO SOBRE O NÚMERO DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA NA SEEDF.....	197
ANEXO P – DEMONSTRATIVO POR CRE SOBRE O NÚMERO DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA NA SEEDF	198
ANEXO Q – PEDIDO DE ACESSO A INFORMAÇÃO SOBRE O NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS GENERALISTA	199
ANEXO R – DEMONSTRATIVO POR CRE DA QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIENCIA ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS GENERALISTA	200
ANEXO S – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA E PESQUISA.....	201



PARTE I – A ORIGEM DO PERCURSO

Memorial

A Pós-graduação em Educação da UnB surgiu como a realização de um sonho e a oportunidade, de certa forma, de pesquisar os questionamentos das próprias angústias experimentadas no decorrer dos dezenove anos de dedicação exclusivamente à docência inclusiva, em sala de recursos generalista.

Escrever um memorial é de certa maneira uma responsabilidade grandiosa em reviver toda a trajetória profissional e acadêmica percorrida. São lembranças de caminhos trilhados, sonhos, decepções e sucesso.

Ao me dedicar à escrita destas linhas, fica evidente a reflexão de recordar de onde vim e onde cheguei. Dessa forma, é com imenso orgulho e humildade da profissional e da mulher que me tornei que apresento um breve relato da trajetória profissional e acadêmica vivenciada nestes longos anos.

Graduada em Letras e Pedagogia, nascida em Brasília, moradora de Sobradinho, local em que cresci e iniciei meus estudos das séries iniciais até o Ensino Médio. Filha única, com pais humildes, mas uma sabedoria de vida que me trouxe muitos ensinamentos e virtudes, é possível concluir que minhas atitudes realmente vêm de berço.

No terceiro ano do Ensino Médio veio o momento de decidir a carreira que gostaria de seguir: não houve dúvida na escolha. O desejo de atuar como professora e tentar contribuir com uma educação melhor sempre prevaleceu, dentre outras carreiras que poderia optar.

Tive uma tia materna que nasceu com deficiência visual bilateral e deficiência intelectual. À época, pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social e tratadas como seres humanos à parte. Lembro bem que idas ao médico e ao dentista eram extremamente constrangedoras. Ninguém queria atendê-la, foram inúmeras negativas de atendimento, no ambiente escolar nem aceitavam matriculá-la.

E eu, diante de toda essa vivência, prometi a mim mesma que não poderia mudar a realidade da minha tia, mas poderia contribuir com o próximo e a carreira que poderia fazer a diferença seria a de magistério. Assim, o gosto e o hábito da leitura motivaram para que eu, ao final do ensino médio, escolhesse cursar a graduação em Letras.

Em 1993 iniciei a graduação em uma instituição particular (UniCEUB), com uma grade curricular bastante direcionada para a literatura, língua estrangeira, linguística e o incentivo ao magistério. O curso contemplou a capacitação para atuar em sala de aula com muitas horas de estágio em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Ao final da graduação, no segundo semestre de 1995, com toda a bagagem adquirida na faculdade e empolgadíssima para atuar no magistério, fui aprovada em concurso público para carreira administrativa do Ministério do Exército, e a vontade de exercer a profissão ficou para o futuro, pela necessidade financeira de ter um emprego estável.

Enquanto o edital da SEEDF não era publicado, procurei fazer uma especialização em língua portuguesa e cursos de aperfeiçoamento na área.

Em 2000 fui convocada para tomar posse no concurso de professor da SEEDF, e não hesitei em pedir exoneração e seguir a carreira de magistério.

Ao longo da carreira, muitos desafios ao ensinar foram vivenciados e a perseverança em continuar sempre prevaleceu. Iniciei em sala de aula como professora regente de Língua Portuguesa e nesse período procurei entender como funcionava a educação especial e pleitear a tão sonhada vaga.

Entre 2003 e 2004, com todos os cursos devidamente atualizados na área de educação inclusiva, procurei informar-me em qual Coordenação Regional de Ensino (CRE) existia a vaga. Sendo o meu critério de prioridade uma CRE que predominasse um público carente, não importava a distância. Assim, contemplei a vaga de docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá, no ano de 2005, escola em que atuo desde então.

Trabalhar com educação inclusiva, além de ser um compromisso pessoal é algo que exige ser melhor a cada dia. Cada aluno, cada família e cada aprendizagem são particulares. Nessa seara profissional, na função que atuo em sala de recursos generalista, percebi que cursos de aperfeiçoamento não supriam as lacunas acadêmicas que possuo na atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Com um currículo basicamente voltado à área de educação inclusiva, assim como especializações na área, percebi na prática pedagógica que o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência, a psicologia educacional, lidar com o processo de alfabetização, encontrar mecanismos que favorecessem sua aprendizagem foram, dentre outras coisas, bastante prejudicadas por falta de base na formação acadêmica em Letras. Assim, surgiu a necessidade de ampliar o rol de conhecimentos e fazer a graduação em pedagogia, para que eu pudesse aprofundar minha metodologia de ensino e enriquecer meus conhecimentos pedagógicos.

Essa situação me fez repensar sobre a necessidade de questionar o papel do professor do AEE, sua área de formação e os saberes que esse docente possui ou deve possuir para atuar

na sala de recursos generalista, com o atendimento educacional especializado (AEE) para que sua atuação seja mais significativa na colaboração pedagógica com o professor regente, na aprendizagem do estudante e no atendimento às famílias.

Muitos desafios foram experimentados no decorrer do tempo dedicado aos estudos do mestrado. No meio ao processo seletivo, veio o diagnóstico de uma doença incurável e já em estágio avançado do meu pai, que seis meses depois veio a óbito. A caminhada ficou mais árdua com sua ausência, mas a fé em Deus conduziu-me para que eu tivesse força e paciência e chegasse até aqui.

Propor-se a realizar um sonho exige muita dedicação e renúncia, assim foram os dias e as horas durante a trajetória percorrida. Os ensinamentos, os erros, o desespero, as alegrias, as amizades, as noites maldormidas e a perseverança de conquistar o tão sonhado título foram primordiais para que eu pudesse me fortalecer e estar aqui hoje com a pesquisa concluída.

Reconheço que muitas situações fogem ao planejamento da pesquisa e que isso a torna mais interessante e desafiadora, e todo esse percurso de leituras, reflexões e análises contribuíram para o crescimento intelectual e profissional.

Espero que a pesquisa seja fundamento relevante para que a SEEDF reveja os caminhos que vem trilhando para a sala de recursos generalista, de forma a comprovar que há necessidade de se melhorar a prática pedagógica do professor do AEE, oferecendo-lhe condições formativas e de trabalho que alcance os objetivos e metas previstos para um serviço de suma importância na educação inclusiva.

No final do ano de 2025 finalizo a carreira do magistério, com a intenção da merecida aposentadoria, o que me faz refletir sobre ser professora deste nobre serviço educativo por longos anos e a missão de deixar um legado para que o trabalho docente no espaço pedagógico ganhe mais força e autonomia.

O professor da sala de recursos generalista precisa ter formação adequada e garantia de continuidade no seu trabalho com aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Dessa forma, é preciso dar encaminhamento aos resultados desta pesquisa para a sociedade e principalmente para a SEEDF, que tem traçado uma organização funcional para o docente deste serviço que desvaloriza e prejudica o espaço de ensino.

A minha intenção e desejo é que este trabalho realizado com dedicação e muito amor possa dar sustentação ao ensino inclusivo e que, dessa forma, realmente alcance a dimensão pretendida. A sala de recursos generalista é o coração da escola. O nosso comprometimento é levar este estudo à SEEDF para que a pesquisa tome os rumos esperados e a entrega dos

resultados seja a mudança e valorização do professor de sala de recursos generalista de forma a dar-lhe maiores ganhos pedagógicos e profissionais.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública e democrática tem sido um dos pilares para a sustentação de um país bem-intencionado quanto ao desenvolvimento econômico, social e cultural. Nesse âmbito, uma sociedade inclusiva, própria desta realidade, preza por pessoas bem relacionadas, grupos familiares presentes nas decisões do ambiente em que vivem, acesso à informação, espaços físicos adequados, docentes preparados e um processo de ensino e aprendizagem que contemple diferentes públicos. Nesse sentido, Mantoan (2007, p. 45) ensina que:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (Mantoan, 2007, p.45)

Para que haja o respeito à diversidade dos estudantes com deficiência/transtorno global do desenvolvimento e com o intuito de implementar um processo de aprendizagem inclusivo, torna-se necessário entender que a inclusão não se fundamenta somente como uma prática educativa, mas um processo que demanda dos docentes possuir um conjunto de saberes pedagógicos para sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e em colaboração com o professor regente, estudantes, família e profissionais da escola. Para tanto, o professor deve possuir um genuíno direcionamento pedagógico adequado à sua prática docente. Sobre isto encontramos em Charlot (2007, p. 60) que:

O sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. (Charlot, 2007, p. 60)

Entende-se que o saber é algo inerente ao sujeito, à sua atividade, à sua linguagem e ao seu tempo de experiência de vida e profissional. Investigar o professor do AEE nos desperta a busca de alguns saberes que serão desvelados ao longo do estudo proposto. Nesse mesmo sentido, Tardif (2014, p. 11) indaga sobre o saber no contexto do trabalho dos professores:

[...] O saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (Tardif, 2014, p. 11)

Assim, é relevante considerar que o saber é uma apropriação de vários saberes que constituem a identidade do docente desde a sua experiência de vida pessoal e profissional ao seu conhecimento científico de formação inicial e continuada. Dantas (2007, p. 122) afirma em seu estudo que “os saberes são constituídos de conteúdos importantes para a organização sistemática da formação docente”. Nesse sentido, a estudiosa confirma em sua pesquisa que é na prática escolar que esses saberes são ampliados, confirmados ou modificados.

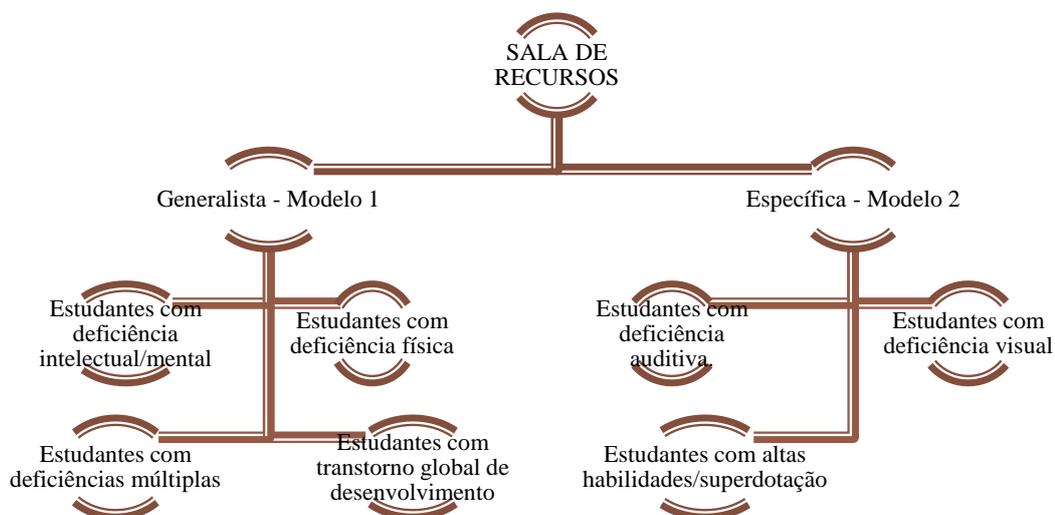
Dessa forma, o objeto de estudo compreende a atividade pedagógica do docente que atua no Atendimento Educacional Especializado – serviço educativo previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente, artigo 54, inciso III (Brasil, 1990). Trata-se de um trabalho de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que oferece um ensino complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão em turmas de ensino regular. Logo, o objeto em questão será restrito à sala de recursos generalista, um Atendimento Educacional Especializado que disponibiliza um complemento ao ensino regular.

As políticas da educação especial direcionam a compreensão sobre o funcionamento e organização das salas de recursos. Para tanto, o AEE na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que é o território desta pesquisa, fundamenta-se de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (Brasil, 2008) e o público-alvo¹ do atendimento contempla os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam preferencialmente, em classes comuns do ensino regular (Distrito Federal, 2010). No caso desta pesquisa, os participantes são os professores da área de ciências humanas/linguagens que atuam na sala de recursos generalista em confluência com os docentes da área de humanas que tenham estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe destacar, ainda, como é a organização funcional das salas de recursos da SEEDF que se estrutura em dois modelos (específica e generalista) de atendimento. De acordo com o descrito nas Orientações Pedagógicas da Educação Especial (Distrito Federal, 2010), os dois modelos de AEE são o modelo 1, que se refere a estrutura da sala de recursos generalista, e o modelo 2, da estrutura da sala de recursos específica. Observemos **a Figura 1**.

¹ Utilizaremos esse termo para nos referir aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Essa conceituação está de acordo com a terminologia adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC, 2008).

Figura 1 - Estrutura da sala de recursos generalista (Modelo 1) e específica (Modelo 2)



Fonte: elaborada pela autora (2024).

O **modelo 1** se constitui generalista, pois se caracteriza por receber estudantes com diferentes deficiências, tais como: intelectual/mental, física, múltiplas e com transtorno global de desenvolvimento. No **modelo 2** encontram-se salas apropriadas para o atendimento a estudantes com deficiência auditiva, deficiência visual e com altas habilidades/superdotação.

O presente estudo contempla o **modelo 1**, e, de acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial, “[...] destina-se ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento” (Distrito Federal, 2010, p. 79). Disto isso, a pesquisa procurou construir um embasamento teórico e metodológico para a compreensão da atividade pedagógica, no que diz respeito aos saberes do docente do AEE, e em que esse profissional poderá contribuir com a atuação em sala de recursos generalista nos anos finais do ensino fundamental em colaboração ao regente do ensino regular.

Assim, partiu-se da premissa de analisar a atividade pedagógica do professor do AEE, no trabalho colaborativo ao professor regente do ensino regular e dessa forma, reconhecer os saberes pedagógicos que se tornam vitais para sua atuação no âmbito da educação inclusiva.

Logo, a pesquisa está embasada na atividade pedagógica exercida pelo professor do Atendimento Educacional Especializado da área de ciências humanas/linguagens que atua em sala de recursos generalista, nos anos finais do ensino fundamental, sistematizada no auxílio pedagógico aos professores regentes da área de humanas que atuam com alunos com deficiência

e transtorno global do desenvolvimento atendidos por esse serviço pedagógico.

Conforme já descrito no memorial, a pesquisadora atua no serviço pedagógico de sala de recursos generalista há dezenove anos. Constatou-se, na prática escolar experimentada nesses longos anos, que os estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento apresentam dificuldades em compreender e assimilar, recordar conceitos novos e em aplicar essa aprendizagem nas atividades propostas. Diante da constatação da dificuldade destes estudantes, surgiram os **questionamentos**: Por que o docente do AEE do ensino fundamental (séries finais) tem dificuldade em reconhecer as habilidades e limitações do processo de aprendizagem do aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento? Por que há dificuldade em desenvolver pedagogicamente os processos de ensino e aprendizagem com esse estudante com deficiência? Por que as salas de recursos se tornam um espaço de reforço escolar?

Tomando a prática pedagógica da pesquisadora, percebeu-se a necessidade de apropriação de um conjunto de saberes pedagógicos para atuação como professora do AEE de sala de recursos generalista, levantando a proposição de que tais saberes poderiam ser determinantes para que o profissional docente melhor se desenvolva no propósito de atuação nesse espaço. Isso levou a refletir sobre os vários aspectos relacionados à deficiência, em especial, o como ensinar de modo a alcançar a aprendizagem destes estudantes, como interagir com estes estudantes e o ambiente em que vivem e, conseqüentemente, como entender o seu desenvolvimento para promover o processo didático de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotsky (2005) pontua a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e destaca o papel da escola nesse processo. Para ele:

[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verifica, durante a aprendizagem escolar. (Vygotsky, 2005, p. 41)

Destaca-se do trecho acima que o desenvolvimento do sujeito está relacionado às funções psicológicas e a aprendizagem se refere à aprendizagem escolar, dos conhecimentos clássicos ou conceitos científicos. No mesmo sentido, o mencionado autor enfatiza sobre a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento e o papel do professor nesse processo quando:

[...] a aprendizagem não é em si mesmo desenvolvimento, mas **uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental**, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento, e **esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem**. Por isso, a aprendizagem é um momento

intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vygotsky, 2005, p. 40, grifo nosso)

Vygotsky revela que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem. No mesmo sentido, Padilha (2011, p. 126) afirma que cabe ao professor “[...] descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente do ensino”.

Nesse viés de pensamento, a temática da pesquisa surge como uma reflexão sobre a atividade pedagógica deste profissional, com a percepção de que há necessidade de analisar a importância dos saberes pedagógicos na atuação do professor do AEE para que ele melhor desempenhe seu papel no trabalho colaborativo ao professor regente do ensino regular e como estes saberes é compreendido por esses professores do ensino regular.

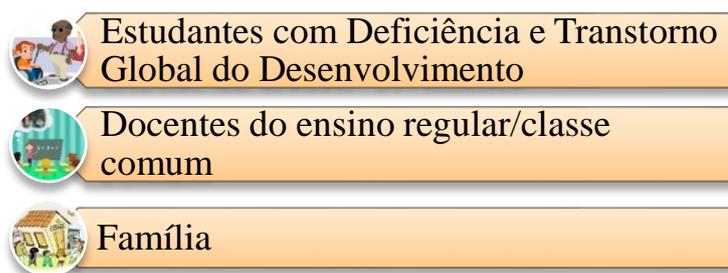
Sobre os saberes, Tardif (2014, p. 16-17) defende:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são [...] estritamente cognitivas: são [...] mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (Tardif, 2014, p. 16-17)

Assim sendo, entendemos ser relevante a promoção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor que efetivamente promova a escolarização do aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento e que considere a necessidade de ressignificar o papel do professor do AEE na prática escolar inclusiva de sala de recursos generalista nos anos finais do Ensino Fundamental.

Optou-se por trabalhar com o professor do AEE de sala de recursos generalista, tendo em vista que se faz necessário valorizar o papel desse profissional em um contexto escolar inclusivo, pois o trabalho desse docente é de suma relevância, uma vez que, de acordo com as atribuições a serem apresentadas em tópico específico, o atendimento envolve a tríade: docente/estudantes/família (Distrito Federal, 2010), representada na **Figura 2**.

Figura 2 - Tríade do AEE: docente, estudantes e comunidade escolar



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Diante de todo o contexto apresentado, sistematizamos todo o planejamento de pesquisa para ao final alcançar o resultado. Apresentamos no Quadro de Coerência (**Quadro 1**), uma síntese do estudo proposto para esta pesquisa.

Quadro 1 – Coerência da Pesquisa

Tema: A atividade pedagógica de professores do AEE em sala de recursos generalista, dos anos finais do ensino fundamental		
Problema: Que saberes pedagógicos são necessários à atividade pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado, de sala de recursos generalista, em confluência com os professores regentes do ensino regular?		
Objetivo geral: Analisar a atividade pedagógica dos professores de sala de recursos generalista, da área de ciências humanas/linguagens em confluência com os professores do ensino regular da área de humanas dos anos finais do Ensino Fundamental, que tenham alunos com deficiência que recebem atendimento educacional especializado.		
Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
Como se configura a estrutura do atendimento educacional especializado-ae na SEEDF e o perfil do profissional docente que atua neste ambiente?	Caracterizar a estrutura do atendimento educacional especializado e o perfil do profissional docente que atua nesse ambiente.	Pesquisa documental; Orientação pedagógica ensino especial; regimento interno da SEEDF; legislações, portarias e outros documentos que caracterizem o trabalho do docente do Atendimento Educacional Especializado; Questionário e entrevista.
Como se constituiu a formação inicial e continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?	Mapear a formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na sala de recursos generalista.	Questionário; Entrevista.
O que pensam os professores do AEE da área de ciências humanas/linguagens e os professores regentes da área de humanas do ensino regular sobre a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado?	Analisar os discursos dos professores sobre a atividade pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado de sala de recursos generalista	Questionário; Entrevista.
Território da pesquisa: CRE do Paranoá/Itapoã (DF) – Rede Pública do Distrito Federal		
Sujeitos da pesquisa: 3 (três) professores que atuam no AEE, na área de ciências humanas/ linguagens em sala de recursos generalista, em confluência com 6 (seis) professores regentes do ensino regular que atuam na área de humanas, nos anos finais do Ensino Fundamental, que possuem alunos atendidos pela sala de recursos generalista.		

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Assim, conforme mencionado acima sobre o objeto de estudo proposto e os objetivos traçados pela pesquisa, fez-se necessário estudar a atividade pedagógica desse profissional por

haver nesse espaço lacunas pedagógicas para atuação docente que exigem saberes pedagógicos os quais extrapolam o conhecimento comum científico da área específica de graduação e sobre educação especial exigidos para atuação, tendo em vista serem estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento que apresentam necessidade de dar continuidade ao processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, socialização e incentivo ao mercado de trabalho .

Roldão (2007, p.101) entende que o professor é “[...] aquele que ensina não apenas o que sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”. Diante do pensamento defendido pela autora, o docente necessita saber ensinar, mediar e transformar o saber.

Isso nos remete a refletir sobre o papel do professor especializado da sala de recursos generalista, um profissional que possui uma responsabilidade pedagógica considerável em conduzir todo o processo inclusivo. De certa forma, está sob o seu comando orientar, mediar e direcionar o saber para que todas as práticas pedagógicas aplicadas ao estudante sejam contempladas e para que todo o indivíduo aprenda.

Ressalta-se que a pesquisa compreende **a linha vinculada à Profissão docente, Currículo e Avaliação (PDCA)**. Nesse sentido, todo o contexto de análise contempla o professor do AEE que atua na área de ciências humanas/linguagens em interlocução com o professor regente do ensino regular na área de humanas dos anos finais do ensino fundamental que tenham alunos atendidos pela sala de recursos generalista.

A dissertação constitui-se didaticamente em sete capítulos, incluindo-se as Considerações Finais. Assim, nesta Introdução, **o primeiro capítulo**, procurou-se apresentar a pesquisa, no sentido de esclarecer o motivo da escolha da temática e a definição do objeto e dá relevância dos objetivos da pesquisa apresentando o Quadro de Coerência de modo a visualizar, em sua totalidade, o design da pesquisa com suas questões, objetivos geral e específicos, metodologia empregada em cada objetivo, território e participantes da pesquisa.

No **segundo capítulo**, no Estado do Conhecimento, ou revisão de literatura, se intentou levantar o que se tem produzido, até então, sobre a temática pesquisada. Ou seja, apresentação dos resultados sobre o que a Academia tem produzido de pesquisas acerca da temática.

O **terceiro capítulo** abordou o percurso metodológico no que concerne ao método e à metodologia – instrumentos, território e sujeitos da pesquisa

O **quarto capítulo** apresenta a historicidade da educação inclusiva, a perspectiva da educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a estrutura e funcionamento da sala de recursos generalista no Distrito Federal nos anos finais do Ensino

Fundamental, de maneira a entender como se dá a habilitação do professor docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais as áreas acadêmicas específicas e cursos de formação continuada que o docente deve ter para pleitear a vaga em sala de recursos generalista e quais as especificidades do público-alvo desse atendimento.

O **quinto capítulo** trata da fundamentação teórica em que foi realizado um estudo sobre o trabalho docente e os saberes pedagógicos, por ser um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem. Assim, fez-se necessário estabelecer a interlocução com os professores regentes do ensino regular para a compreensão do alcance desse serviço educativo na prática pedagógica de assessoramento ao docente na escolarização do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

O **sexto capítulo** constitui-se da análise e discussão dos dados coletados, dando relevância aos achados do estudo. Finalmente, o **sétimo capítulo** traz as considerações finais.

Os resultados tiveram o alcance esperado e contemplam a realidade de um contexto inclusivo que precisa de investimento, formação continuada mais exigente e presença assídua desses professores nesses espaços de formação, bem como uma organização funcional da SEEDF que valorize o profissional e que ofereça estabilidade e continuidade da atividade pedagógica do professor do AEE no serviço pedagógico construído com o estudante público-alvo desse espaço educativo.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento é o movimento inicial de uma pesquisa. Dessa forma, é possível selecionar títulos que irão contribuir com a escrita e captação do referencial teórico a ser utilizado. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Tal ferramenta conduz a conhecer as produções acadêmico-científicas concernentes à temática investigada pela pesquisadora. Desse modo, são definidas e embasadas a construção dos descritores pelas palavras-chaves do título da pesquisa.

Realizou-se a pesquisa utilizando a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, 2024) por ser considerada fonte original e devidamente reconhecida e certificada pelos programas de Pós-Graduação (PPG) do Brasil e por ser uma fonte ampla.

Assim, foram definidas as palavras que se referem à temática de estudo. Organizadas do geral para o particular, foram utilizadas as palavras-chaves “saberes”, “saber”, “saberes pedagógicos”, “atendimento educacional especializado”, “sala de recursos”, “sala de recursos generalista”, “saber docente” e “saberes docentes” (**Figura 3**).

Figura 3 - Descritores gerais da pesquisa.



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Ao proceder a coleta de dados observamos os seguintes descritores de forma isolada, entre aspas para delimitar o tema (**Tabela 1**):

Tabela 1- descritores escolhidos para realizar o Estado do Conhecimento

DESCRITORES	TOTAL/GERAL	DISSERTAÇÕES	TESES
“saberes”	50.993	35.694	15.299
“saber”	50.993	35.695	15.299
“saberes pedagógicos”	271	183	88
“Atendimento educacional especializado”	842	674	168
“sala de recursos”	593	477	116
“sala de recursos generalista”	07	07	00
“saber docente”	1474	1066	408
“saberes docentes”	1474	1066	408

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir da BDTD (2024).

Destarte, ao se proceder a coleta de dados na citada base, constatou-se recorrência de produções, tendo em vista sua origem em diferentes áreas de conhecimentos e sem delimitação temporal. Mesmo assim, consultados os títulos na base de dados BDTD, não foi possível identificar pesquisas no tema que se pretende investigar. No entanto, há registros em todo o Brasil sobre pesquisas na área de:

- inclusão escolar;
- educação especial;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) contemplando a aprendizagem dos estudantes com deficiência e TEA, e
- saberes pedagógicos dos docentes com foco diferenciado ao propósito do estudo.

Então, diante da quantidade acima demonstrada, definiu-se refinar a busca, e usar como recorte temporal o período entre 2012 a 2022 na área de educação. O recorte temporal estabelecido procurou atender os últimos dez anos, no sentido de ser um período que melhor se ajusta à necessidade de estudo e corresponde a um período mais recente e atualizado à dinâmica da pesquisa. Assim, utilizou-se os seguintes descritores (**Tabela 2**):

Tabela 2 – Descritores: 1º filtro

“Atendimento educacional especializado” AND “Sala de recursos” AND “Saberes pedagógicos” AND “saber pedagógico” AND “saberes docentes” AND “saber docente” OR educação
Resultado: 00

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir da BDTD (2024).

Portanto, não foram encontrados qualquer resultado com os descritores acima. Dessa forma, alterou-se a busca para os seguintes descritores, indicados na **Tabela 3**:

Tabela 3 - Descritores: 2º filtro

"atendimento educacional especializado" AND "sala de recursos" AND "saberes docentes" OR educação
Resultado: 22

Fonte: elaborada pela autora a partir da BDTD (2024).

Foram encontrados, com esses descritores, 22 títulos, sendo 21 dissertações e uma tese, conforme descritos no Apêndice G e sintetizados no **Quadro 2**:

Quadro 2 – Produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) selecionadas no 2º filtro (continua)

N.	Autor/Ano/IES	Título	Tipologia
01	(SALOMÃO, 2013) Universidade de Brasília	O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico: um estudo de caso.	Dissertação
02	(ELIAS, 2014) Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares	Dissertação
03	(RODRIGUES, 2015) Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.	Dissertação
04	(SILVEIRA, 2015) Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais.	Dissertação
05	(MARCHESINI, 2015) Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Educação e assistência social: interfaces para o atendimento de alunos com deficiência.	Dissertação
06	(CÂNDIDO, 2015) Universidade de Brasília	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.	Dissertação
07	(FONSECA, 2015) Universidade de Brasília	O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal	Dissertação
08	(SILVA, 2016) Universidade Tuiuti do Paraná	Política de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015.	Dissertação
09	(SILVA, 2017) Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus.	Dissertação
10	(ASSAF, 2017) Universidade Metodista de São Paulo	A escolarização do aluno com síndrome de down e o ensino especializado.	Dissertação
11	(MOREIRA, 2017) Universidade Estadual de Feira de Santana	Desenho nos livros didáticos de matemática em braile: A geometria e o desenho geométrico para alunos com deficiência visual	Dissertação
12	(SILVA, 2018) Universidade Federal de Sergipe	Letramento Literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo.	Dissertação

Quadro 2 – Produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) selecionadas no 2º filtro (conclusão)

13	(ALVES, 2018) Universidade Federal de São Paulo Câmpus São Carlos	Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP	Dissertação
14	(RIBEIRO, 2018) Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais – Tipo I	Dissertação
15	(DORINI, 2019) Universidade Estadual do Centro Oeste	Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para a formação professores	Dissertação
16	(CARVALHO, 2020) Universidade do Oeste Paulista	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista.	Dissertação
17	(OLIVEIRA, 2020) Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas.	Dissertação
18	(AZEVEDO, 2020) Universidade Federal de Sergipe	Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar	Dissertação
19	(DUARTE, 2020) Universidade Federal de Brasília	Tecnologias assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o atendimento educacional especializado no Distrito Federal	Dissertação
20	(GOMES-SILVA, 2022) Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos.	Atendimento Educacional Especializado e escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	Dissertação
21	(PRADO, 2022) Universidade Estadual do Centro-Oeste	Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental.	Dissertação
22	(RABELO, 2016) Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.	Tese

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir da BDTD (2024).

Foi possível observar que com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” têm-se as pesquisas voltadas para os atendimentos dos estudantes e professores de classe comum, política e organização pedagógica do AEE, letramento do aluno surdo no AEE, o AEE

em escolas integrais, avaliação sobre os programas de formação continuada virtual, educação e assistência social ao AEE, o Atendimento Educacional Especializado com foco no uso de tecnologia.

Deste **quadro 2**, utilizou-se como fonte de estudo e referência as quatro pesquisas produzidas pela Universidade de Brasília, sobre o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal, na área de tecnologias assistivas, tendo em vista que a parte inicial das dissertações tratam sobre a história e atualidades da educação especial no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal.

Ademais, as pesquisas das universidades brasileiras têm incidência sobre o descritor sala de recursos sobre transição da educação especial do 5º para o 6º ano, sobre atuação do docente direcionado aos métodos de atuação, condições de funcionamento e organização do trabalho, política de educação inclusiva, contribuição de atividades musicais na sala de recursos multifuncionais, ensino colaborativo entre professores sala comum e sala de recursos multifuncionais, escolarização do aluno síndrome de *Down*, formação de professores na área de superdotação, plano de educacional para o aluno autista, debate sobre dislexia, desenho de livros didático aos alunos Deficiência Visual.

Como se pode verificar, os títulos não tratam a respeito do docente da sala de recursos generalista que faça referência aos saberes pedagógicos necessários que compõem a sua identidade profissional, assim como, não possuem o foco de estudo referente a atuação do docente do AEE nas séries finais do ensino fundamental e médio.

Portanto, constata-se que a pesquisa em destaque é de natureza diferenciada, que representa um novo olhar para a figura do docente do Atendimento Educacional Especializado de áreas de formação específica que atuam em sala de recursos generalista nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista que há de se enfatizar que as pesquisas das universidades brasileiras referentes ao AEE têm sido voltadas a aprendizagem do aluno com deficiência, política de inclusão, educação especial e investigações sobre a análise da prática aplicada aos alunos com deficiência. O que permite refletir sobre o lugar desse docente do AEE como profissional essencial para que todo o processo de inclusão ocorra com sucesso em um ambiente escolar.

Vislumbrou-se a relevância de focar nesse profissional porque a sua atividade pedagógica representa o apoio e a mediação entre o corpo docente, família e estudantes nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, foi escolhido analisar a temática de estudo, porque percebeu-se através do estado do conhecimento que não há estudos nesse sentido e há real necessidade de pesquisar o docente do AEE com o propósito de caracterizar e identificar a

relevância dos saberes pedagógicos que compõem esse professor para que ganhe cada vez mais espaço de referência e autoridade em um contexto inclusivo escolar em colaboração ao professor regente do ensino regular, estudantes e comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia é essencial para que sejam traçadas as tomadas de decisões para realização da pesquisa no tocante ao método e as estratégias de investigação para alcançar, com sucesso, os objetivos da pesquisa.

O estudo contemplou a natureza epistemológica e compreendeu um estudo sobre a atividade pedagógica do professor do AEE da área de ciências humanas/linguagem, de sala de recursos generalista, dos anos finais do ensino fundamental em confluência com os professores regentes da área de humanas, a partir dos seus discursos sobre o referido atendimento, legislações pertinentes ao tema, bem como embasamento teórico de autores que pesquisam sobre o assunto.

Considerando o que nos lembra Laville e Dione (1999), é necessário aplicar um método para que a pesquisa apresente confiabilidade. A metodologia utilizada no estudo constitui-se qualitativa e crítica. Creswell (2010) assegura que a pesquisa qualitativa é um meio de entender e analisar o significado que os sujeitos, ou o grupo, atribuem a um problema social ou humano. Nesse mesmo viés de pensamento, Gil (2002, p. 13) adverte que:

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. Assim, à luz de Gil (2002), a pesquisa mostra-se favorável a análise qualitativa para o uso dos dados documentais e pesquisa de campo que o estudo demandou.

Ainda sobre a natureza qualitativa da pesquisa Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) destacam que:

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem. (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 30)

Conforme Minayo (1992), para operacionalização da proposta de pesquisa, são necessárias uma estrutura de coleta de dados, de análise e a efetivação de estratégias que ocorram de acordo com as seguintes observações: a ordenação e a classificação dos dados e a análise final. Assim, toda a base de pesquisa propõe-se a seguir o passo a passo sugerido pela

autora. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de coleta de dados, questionário e entrevista presencial.

Tendo o objetivo primordial de promover a coleta de dados foi realizada a pesquisa de campo e documentos para mapear como estão caracterizados os docentes na atividade pedagógica de docente do AEE de sala de recursos generalista em colaboração pedagógica aos professores regentes do ensino regular. Gil (2002, p.53) esclarece que é “[...] a pesquisa desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Em relação a análise documental tomamos como base para análise a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), dentre importantes legislações nacionais e internacionais sobre o tema.

3.1 O Método

O método é a força propulsora que move o desenrolar da pesquisa. Trata-se de um recurso da concepção de mundo própria do pesquisador. É por esse recurso que se define a metodologia, em especial como se pretende tratar os dados. Em outras palavras, é a abordagem por onde fluirá a pesquisa. No caso deste estudo, se optou por uma aproximação a Teoria Crítica devido à sua complexidade². A escolha desse caminho ainda foi embasada em razão da escola por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE ser a representação da sociedade vigente, contraditória e mediada por relações de força e ideologias. Assim, o método nos possibilita analisar os discursos, no sentido de delinear as aparências para se chegar à essência. Segundo Nobre (2004, p. 11):

[...] a **Teoria Crítica** tem sempre como uma das mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela. Com isso, tem-se um diagnóstico do tempo presente que permite então, também, produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico. Esses prognósticos, por sua vez, apontam não apenas para a natureza dos obstáculos a serem superados e seu provável desenvolvimento no tempo, mas para ações capazes de superá-los. (Nobre, 2004, p.11)

² O leitor pode até considerar um risco ousar enveredar neste estudo pela Teoria crítica de modo iniciante, mas em respeito às concepções desta pesquisadora e sua orientadora, decidiu-se enfrentar este risco. Por isso, que em alguns momentos, as análises podem não ter sido devidamente exploradas de acordo com o método escolhido.

Como dito anteriormente, a escolha pela Teoria Crítica justifica-se por ser o caminho viável para a presente pesquisa, bem como para melhor caracterização do objeto em estudo e para reflexão da práxis do Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos generalista, enquanto ação transformadora e reflexiva sobre a atuação do docente nesse espaço, assim como, para toda a educação.

Na perspectiva da Teoria Crítica (Pucci,1995), são consideradas a intenção de que o currículo obtenha sua emancipação através do conhecimento nos múltiplos espaços sociais e educacionais. O movimento de ensino e aprendizagem ao aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento perpassa pela garantia do seu acesso ao currículo de forma dinâmica e que respeite as especificidades de seu comprometimento físico, intelectual e social.

A partir deste método (Nobre, 2004), entende-se que para alcançar o real é necessário conhecer a aparência do objeto e dessa forma, conhecendo os sujeitos, sua história, seus discursos, suas práticas, sua formação profissional, os seus saberes e suas percepções, será possível ao final do estudo, interpretar os dados e aproximar do ideal do objeto de estudo proposto. Sobre isto, Netto (2011, p. 22) sustenta que:

Numa palavra o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é, capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimento analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz no plano do pensamento: mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (Netto, 2011. p.22)

Destarte, estão delineadas a seguir, as categorias utilizadas na pesquisa (Figura 4).

Figura 4 - Categorias



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Tais categorias, de acordo com Húngaro, (2014, p. 74):

[...] expressam o modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo, movimento. Esse dinamismo do ser deve às contradições, aos antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social. Essa realidade, por sua vez, constitui uma totalidade. (Húngaro, 2014, p.74)

Considera-se que as categorias supramencionadas desenvolvidas durante a pesquisa, em especial, no Atendimento Educacional Especializado – AEE – constitui um movimento dinâmico e um processo dialético de atuação do docente em sala de recursos generalista, em meio as contradições do contexto educativo inclusivo.

A categoria **Historicidade**, na visão de Marx e Engels (2001, p. XXVI) constitui-se da seguinte maneira:

A história é, em primeiro lugar, a história da sociedade civil, não a história do Estado. As formas de intercâmbio a princípio se apresentam como condições da produção material. Mais tarde, convertem-se em travas desta produção. A forma de intercâmbio existente é substituída por outra nova, de acordo com as forças produtivas desenvolvidas. Em cada fase, as condições de intercâmbio correspondem ao desenvolvimento simultâneo das forças produtivas. A história se apresenta, assim, como sucessão de formas de intercâmbio e de modos de produção. (Marx; Engels, 2001, p. XXVI, grifo nosso).

Para compreender a historicidade da atuação docente no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na sala de recursos generalista, dos anos finais do ensino fundamental pode-se compreender como esse profissional se constitui como docente do AEE, suas atribuições e qual a formação acadêmica e continuada para atuar no referido serviço educacional, o público-alvo da atuação docente e como é a estrutura organizacional da sala de recurso generalista, assim como, sobre as dimensões da profissão docente. No presente trabalho, trouxemos um breve histórico da educação inclusiva, a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os princípios norteadores para compreender melhor como este serviço educativo se constitui historicamente e profissionalmente na rede pública da SEEDF.

Nesse sentido, Saviani (2021, p. 29) entende que “A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. O processo pedagógico se configura pela mediação da tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social do contexto escolar e os instrumentos teóricos práticos para a solução e compreensão do trabalho pedagógico (Saviani, 2021).

Já a **Contradição**, na concepção de Marx (2004), o entendimento é que se deve contrapor-se ao linear, ou seja, não deve ocorrer o sentido de permanência em nada, o movimento da realidade é de evolução ou superação. Assim, percebe-se nos discursos dos professores entrevistados que o trabalho docente do AEE está aquém do que recomenda as legislações nacionais e internacionais, bem como dos documentos da SEEDF. Há contradições constituídas no fazer pedagógico da atividade pedagógica do profissional do AEE no estudo realizado.

Segundo Benitez (2014), na **mediação** o ser humano é o intermediário das relações sociais e conseqüentemente agente para intervenção do real. Na concepção de Marx (2008), a mediação é o movimento de sair do imediato, ou seja, da prática e refletir sobre o processo e seus elementos que explicam o fenômeno. Consiste na relação dialética entre teoria e prática, quer seja, a Formação inicial e continuada e os Saberes pedagógicos que constituem o professor do AEE que influenciarão em sua prática pedagógica. Assim, a escola como parte de uma sociedade democrática constitui-se de um todo articulado e interdependente carente de um olhar crítico e reflexivo sobre os saberes pedagógicos aplicados em sua totalidade em que “[...] a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (Netto, 2011, p. 57).

Dessa forma, a última categoria da pesquisa que se buscou atingir é a **Totalidade**, categoria pensada por Marx (2009) para delinear e explicitar o Método. Sendo concreta, inclusiva, macroscópica, complexa (Netto, 2011), científica e constituída de teoria e prática no mesmo corpus oportuniza uma análise ampla da sociedade, visando a transformação radical do mundo. Destarte, pela totalidade todos os objetos criados ou percebidos por homens e mulheres são partes de um todo. Entretanto a totalidade possui um caráter **contraditório**:

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2009, p. 684)

Assim, é quando o pesquisador se afasta e toma consciência do fato que se enxerga a realidade do concreta.

A **consciência** a partir da ótica de Marx (1991) defende que não é a consciência que determina o ser social, mas o ser social que determina a consciência. Nessa sistemática, é a

partir da prática docente do AEE que será possível perceber seus pensamentos, angústias, opiniões, tendo em vista que a consciência reflete no seu trabalho no ambiente escolar. Para Marx e Engels (1999, p. 37) entende consciência da seguinte forma:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo porque a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.

Partindo do concreto, que é através da prática pedagógica que a consciência mostra sua visão de mundo. Lucáks (1978, p. 3) enfatiza, “Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser”. Destarte, considera-se que a mesma nos oferece mecanismos de compreensão sobre os saberes pedagógicos que este profissional traz consigo em sua formação acadêmica e continuada e experiência profissional e, através da contradição, analisamos os fenômenos da realidade, pois o professor vive em constante movimento, imbuído de atividades pedagógicas que dificultam refletir sobre o real e enxergar as contradições desveladas da pseudorealidade da escola.

Nesse movimento, é possível compreender a totalidade que envolve a atividade pedagógica, no que diz respeito aos saberes dos docentes na atividade pedagógica do AEE em interlocução com os professores regentes do ensino regular.

3.2 Lócus da Pesquisa

Considera-se *lócus* o lugar onde ocorre a pesquisa. Deste modo, vislumbrou-se pesquisar 03 (três) escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino – CRE do Paranoá/Itapoã. Entende-se que essa Coordenação Regional de Ensino-CRE do Paranoá/Itapoã nos oferece familiaridade, assim como, caso ocorresse desistência de um dos participantes, ter-se-ia a opção rápida devido haver um número significativos de salas de recursos em todas as instituições de ensino. Trata-se de uma região com estudantes de baixa renda e com professores de sala de recursos que já atuam um certo tempo na atividade pedagógica e que possuem já um trabalho estabelecido no ambiente escolar. A indicação para realizar a pesquisa neste lócus, justifica-se pela familiaridade em acessar as escolas e o grupo docente. Defende-se também que:

[...] Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro. (Velho, 2019, p. 42).

Dessa forma, entende-se que o conhecimento da realidade da comunidade do local da pesquisa sempre é filtrado do ponto de vista do pesquisador e isso não trouxe prejuízo ao estudo, tendo em vista que o estudo ocorreu na perspectiva dos discursos dos professores e, a partir daí, estabeleceu-se as categorias de estudo e toda a sistemática de fundamentação teórica e análise de dados.

É oportuno mencionar a história desta cidade satélite por ser uma região administrativa do Distrito Federal que foi considerada a princípio, como uma Vila (Vila Paranoá), onde foram instalados acampamentos para a construção de Brasília, quando houve a implantação para a construção da Barragem do Lago Paranoá³. A região do Paranoá foi fundada em 25 de outubro de 1957 e recebeu a condição de região administrativa em 10 de dezembro de 1964, conforme a Lei 4545/1964. É considerada uma região com uma longa trajetória de luta dos moradores, devido após a inauguração de Brasília, em 1960, os moradores insistirem em permanecer no local.

Atualmente, o local do acampamento tornou-se um Parque Ecológico, chamado Parque Vivencial, instituído pelo Governo do Distrito Federal por meio do Decreto 15899/94. Tendo o objetivo de manter a área e preservar a história da antiga Vila e também as árvores frutíferas plantadas pelas famílias que ali ocuparam à época do acampamento.

³ Informações retiradas do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Parano%C3%A1>. Acesso em 02 jun. 2024..

Figura 5 – Mapa da Região de Brasília-DF⁴

Fonte: elaborada pela autora (2024) conforme pesquisa em site Wikipedia

Cabe mencionar que na década de 1980 essa região foi considerada uma das maiores invasões do Distrito Federal. Atualmente possui uma população correspondente a 46.527 habitantes⁵, está localizada numa região considerada bem localizada no Distrito Federal, com uma avenida central que corta toda a cidade, com várias quadras e áreas de lazer. A cidade tem um comércio forte, mas não tem zona industrial, por este motivo os seus habitantes trabalham na Região do Plano Piloto e entorno, distante de suas moradias.

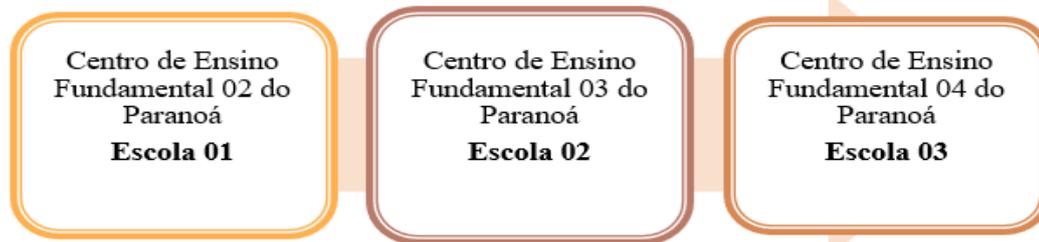
Dessa forma, foram contempladas com a pesquisa, 03 (três) escolas da rede pública da Coordenação Regional de Ensino-CRE do Paranoá/Itapoã, conforme designação a seguir expressa no **Quadro (3)**:

⁴ Imagem retirada do site:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal_%28Brasil%29_%282%29.png. Acesso em 02 jun. 2024.

⁵ Informações retiradas do site: <https://pt.slideshare.net/slideshow/a-histria-do-parano-itapo-e-parano-87777390/87777390>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Quadro 3 – Escolas públicas pesquisadas



Fonte: elaborada pela autora (2024)

As 3 (Três) Escolas são de Ensino Fundamental de anos finais da região satélite do Paranoá, com séries de 6º a 9º ano. Todas possuem sala de recursos generalista e estão localizadas na zona urbana, com a seguinte composição no Atendimento Educacional Especializado de sala de recursos generalista:

- **A Escola (01)** possui apenas (01) professor do AEE na área de humanas, há carência para vaga de professor do AEE na área de exatas. Possui um quantitativo de estudantes atendidos pelo AEE de: 20 estudantes.
- **A Escola (02)** possui (02) professores do AEE na área de humanas e (02) professores na área de exatas. Possui o quantitativo de estudantes atendidos pelo AEE de: 38 estudantes.
- **A Escola (03)** possui (01) professor do AEE na área de linguagem e há carência para a vaga de docente do AEE na área de exatas. Possui o quantitativo de estudantes atendidos pelo AEE de: 14 estudantes.

Vale salientar que os nomes das escolas se encontram publicizados por terem assinado termo de consentimento neste estudo e autorizado pelo CEP-CH em 09/02/2024.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

O estudo compreende 03 docentes do AEE da área de ciências humanas/linguagem e 06 professores regentes do ensino regular da área de humanas dos anos finais do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento que recebem atendimento pela sala de recursos generalista. Assim, os sujeitos entrevistados foram identificados na pesquisa conforme a seguir exposto:

Quadro 4 – Número de participantes da pesquisa

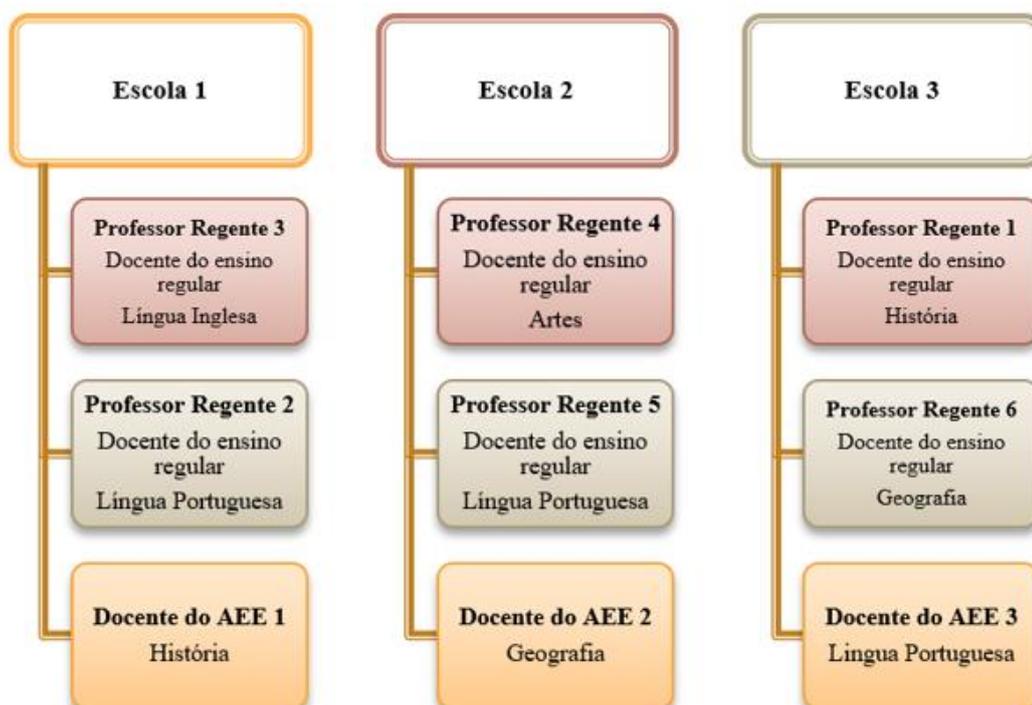
LOCUS	Nº DOCENTE	
	AEE	Regente
Escola 1	01	02
Escola 2	01	02
Escola 3	01	02
TOTAL	03	06

Fonte: elaborada pela autora (2024).

A escolha dos **(06) seis professores regentes** das Escolas (1), (2) e (3) deram-se por indicação dos próprios professores do AEE de cada escola mencionada, sendo que para cada escola, o professor do AEE escolheu a proporção de 02 professores regentes da área de humanas.

Dessa forma, a organização para a entrevista de campo obedeceu aos seguintes componentes curriculares e ficaram determinadas sua indicação na pesquisa de campo conforme o **Quadro (05)**.

Quadro 5– Professores pesquisados por componentes curriculares.



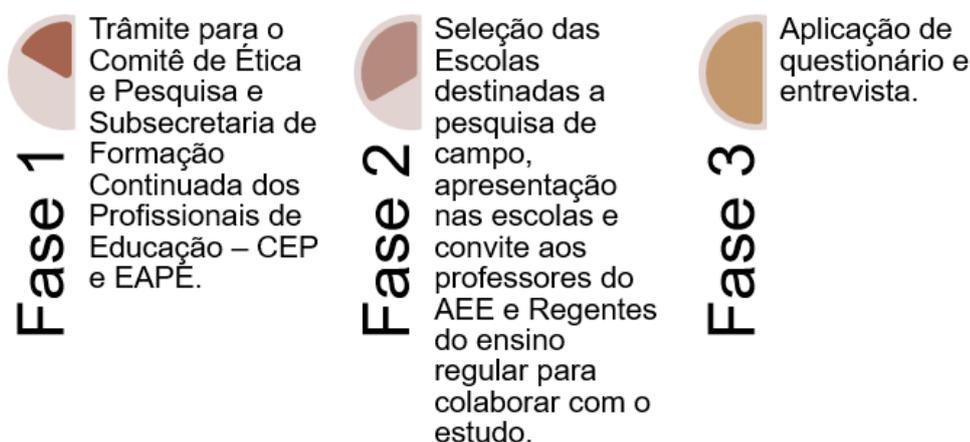
Fonte: elaborada pela autora (2024)

As características profissionais e pessoais dos pesquisados, gerados dos questionários (Apêndice A) estão disponibilizadas a seguir: 03 professoras efetivas da SEEDF que são professores do AEE e 06 professores regentes do ensino regular da área de humanas, todos estes em regime de trabalho de contratação temporária, sendo 05 (cinco) professoras do sexo feminino e 04 (quatro) professores do sexo masculino. Estes profissionais apresentam idade entre 28 e 49 anos e todos têm mais de um ano de experiência no magistério da rede pública do Distrito Federal. Havia dois docentes do AEE com especialização e um docente do AEE com mestrado. Dos professores regentes contamos com 03 (três) professores com especialização e 03 (três) professores que possuem graduação.

3.4 Fases e instrumentos da pesquisa

Convém destacar que após realização dos ajustes propostos pela banca examinadora no Projeto de Qualificação e autorizados pela orientadora, demos início as três fases da pesquisa (Figura 6):

Figura 6 – Fases da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Inicialmente, submetemos a organização dos documentos necessários aos trâmites exigidos para dar andamento ao Comitê de Ética de Pesquisa-CEP. A **Fase I** aconteceu em dois momentos. O primeiro, consistiu no encaminhamento à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) para emissão de Termo de anuência para realização da pesquisa em suas escolas públicas. O segundo momento, constou da submissão do projeto de

pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade de Brasília – UNB. O CEP-CHS emitiu parecer (Anexo S) favorável ao projeto em 09 de fevereiro de 2024.

Após apresentado o trâmite administrativo, demos início a **Fase II** da coleta de dados que compreendeu a visita as escolas para se entrevistar os professores. Desse modo, foram utilizados como meio de pesquisa os seguintes dispositivos: pesquisa de campo, documental e bibliográfica. No entendimento de Gil (2002, p. 53) a **pesquisa de campo**:

[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (Gil, 2002, p.53)

Nesse sentido, a pesquisa de campo nos oferece a oportunidade de adentrar o espaço escolar e analisar os diversos aspectos que compõem a subjetividade, identidade e formação acadêmica e continuada do docente do AEE, assim como os saberes pedagógicos inerentes a sua prática profissional em interlocução com o professor regente do ensino regular.

Gil (2002) define a **pesquisa documental** como aquela que contempla fontes diversificadas, documentos, relatórios etc. “Os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (Gil, 2002, p. 46). A análise documental faz-se necessária para o embasamento legal sobre o contexto histórico do AEE, suas peculiaridades de estrutura e organização e legislações pertinentes à temática do estudo, pois:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico (GIL, 2002, p. 46).

Cabe ressaltar, que todo o aporte de teórico que compõem a pesquisa foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica. Sobre a **pesquisa bibliográfica** Severino define (2007, p. 122) que “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Para a pesquisa de campo utilizamos o questionário (Apêndice A) e em seguida a aplicação da entrevista (Apêndices B e C) que trata sobre o objeto de estudo.

O questionário constituiu-se de perguntas abertas e fechadas sobre: dados pessoais e profissionais, formação inicial e continuada. Sua aplicação se deu de forma presencial pois este

modo, proporciona ao professor pesquisado oportunidade de respondê-lo com tranquilidade no espaço que estiver disponível para os encontros destinados para a pesquisa de campo.

Certamente que os sujeitos pesquisados do AEE possuem uma dinâmica de carga horária de trabalho diferenciada, ou seja, trabalham 20 horas no período da manhã e 20h no período vespertino (Distrito Federal, 2023), com flexibilidade de horário para montar o horário dos seus atendimentos ao estudante, assim como, há professores que possuem redução de carga horária de trabalho devido ao tempo de serviço⁶, enquanto os professores regentes entrevistados possuem turno de trabalho diferenciado, com horário de coordenação pedagógica individual em horários diferenciados, o que justifica o meio adotado para a aplicação da entrevista individual, pois cada docente possui uma dinâmica de carga horária diferenciada e dessa forma, oportunizou-se a escolha de sua preferência de qual a forma que pretendia ser entrevistado (presencial ou virtualmente). Registra-se que todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, por opção do docente do AEE e dos professores regentes do ensino regular.

Como bem afirma Barros e Lehfeld (2000, p. 90) por meio deste instrumento acima citado “O pesquisador pode aplicar o questionário de duas formas: realizá-lo através do contato direto ou enviá-lo pelo correio”. Neste caso, leia-se correio eletrônico (virtualmente– formulário on-line/entrevista). Para Severino (2007), o questionário facilita a obtenção de registros, por escrito, de informações dos participantes do estudo. O mencionado autor, orienta cautela com a elaboração das questões para que não enseje dúvidas quanto ao seu preenchimento para que nenhuma informação por falta de entendimento comprometa a pesquisa.

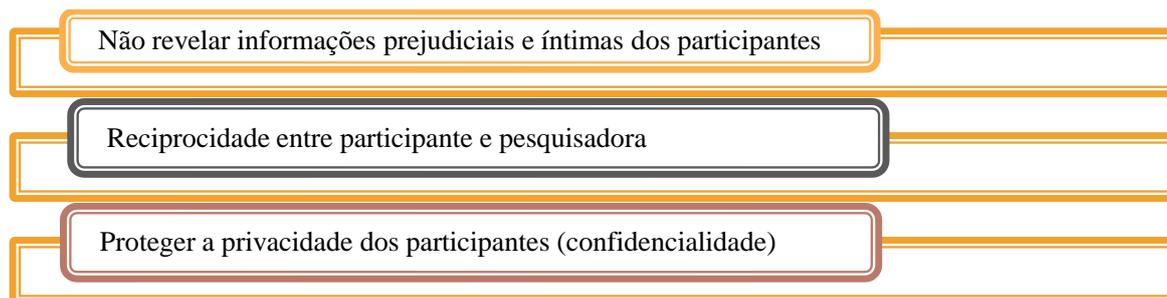
Segundo Dantas e Franco (2017, p. 66), “[...] uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas”. Em relação à entrevista, as autoras mencionadas defendem que a Entrevista permite o contato com o entrevistado, mesmo que, para isso, seja necessário criar um ambiente confortável para execução da tarefa. É uma técnica que necessita do pesquisador um planejamento prévio e roteiros que permitam alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. (DANTAS; FRANCO, 2017, p. 59). Por fim, encontramos em Creswell (2010), que o questionário favorece a espontaneidade da participação dos sujeitos, assim como, garante a segurança do anonimato e sigilo das informações a serem prestadas.

As **entrevistas** foram aplicadas individualmente, tendo em vista deixá-los descontraídos e para evitar qualquer ruído que comprometesse a atividade, bem como não sofressem qualquer

⁶ Professores efetivos da SEEDF, após 20 anos de serviço, possuem redução de carga horária de trabalho correspondente a 20%, conforme previsto nos artigos 9º, 12º e 15º da Portaria N° 259/2013 (Distrito Federal, 2013).

tipo de pressão ao responder o estudo. Duarte (2004) esclarece que há necessidade de se ter atenção cuidadosa com as inferências na análise de dados das entrevistas, baseando nas condições éticas de conservação da opinião fidedigna do entrevistado. Outro destaque é apresentar as dimensões éticas que resguardou toda a pesquisa, com base em sugestões apresentadas por Creswell (2010) que são – **Quadro 6:**

Quadro 6 – Dimensões éticas



Fonte: elaborada pela autora (2024) com base em Creswell (2010)

Aplicou-se a entrevista (Apêndice B e C) para fornecer informações detalhadas sobre o objeto de estudo. No que diz respeito à entrevista, Bauer e Gaskell (2003, p.65) a conceituam como aquela realizada de modo individualizado a qual fornece dados para o desenvolvimento das relações entre os atores sociais e ambiente, para conseqüentemente entender as atitudes, valores, motivações em um contexto específico ou social. Vejamos:

[...] o emprego da entrevista qualitativa para mapear compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (Bauer; Gaskell, 2003, p.65)

Vale ressaltar, que antes da aplicação do questionário e entrevista, algumas condutas éticas foram adotadas como a leitura e assinatura em duas vias do Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice D), Termo de Autorização Livre de Imagem e Som (TALIS) (Apêndice E) e Termo de Aceite da Pesquisa pela Instituição Pesquisada (Apêndice F).

Desse modo, foram consideradas as limitações, as experiências e a visão de mundo desses profissionais, as quais foram respeitadas e utilizadas na metodologia de pesquisa. Damásio (1996), afirma que não há registro neutro, que exista sem um componente de afetividade, pois a subjetividade é condição para o exercício da investigação científica.

Os principais temas trabalhados, na proposta da pesquisa, vislumbraram, primeiramente, o acolhimento ao professor do AEE e o professor regente do ensino regular, o reconhecimento de seu trabalho e a prática docente realizada com o estudante com deficiência. A partir daí, traçou-se uma linha mais específica de reconhecimento de quais são os saberes pedagógicos que o professor do AEE vivenciadas na sua atividade pedagógica na atuação ao aluno público-alvo do AEE e como se dá sua interlocução com os professores regentes.

Dessa forma, após as informações mencionadas, foi realizada uma visita de cortesia a direção da escola e aos professores do AEE em que se apresentou toda a dinâmica de estudo: objetivos, objeto da pesquisa e roteiro dos procedimentos a serem adotados para a coleta de dados. Nesse momento, houve a indicação dos professores regentes pelos docentes do AEE para realização da pesquisa de campo.

Em segundo momento, a visita deu-se no intuito dos entrevistados conhecerem a história profissional da pesquisadora. A intenção é que se estabelecesse um elo de confiança entre os pares. Nesse momento, foram estabelecidos o cronograma de visitas ao espaço pedagógico a fim de apresentar os questionários e a marcação das entrevistas.

Em relação aos professores da área de humanas do ensino regular, as dinâmicas de visitas obedeceram a mesma sistemática dos docentes professores do AEE. O questionário (APÊNDICE A) tem como objetivo conhecer a formação acadêmica e continuada dos docentes e informações profissionais. Nesse item, foi possível traçar um panorama sobre a história e formação profissional do docente.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICES B e C) tiveram como objetivo reunir elementos que embasassem os saberes pedagógicos que estes profissionais do AEE que mais se apropriam a sua atividade escolar, os que devem ser aplicados na atuação diária de atendimento ao estudante e quais os saberes que eles entendem serem necessários a atuação em sala de recursos generalista na visão do professor do AEE e do professor regente do ensino regular.

A **Fase III** da metodologia desta pesquisa visou analisar a atividade pedagógica do profissional do AEE, na visão do docente do AEE em interlocução com os professores regentes do ensino regular que tenham estudantes atendidos pela sala de recursos generalista. A duração da atividade respeitou a disponibilidade dos professores entrevistados, em razão da quantidade de dados a serem coletados e para que não tomasse muito o tempo do docente. Dessa forma, todos os professores entrevistados preferiram responder o questionário e realizar a entrevista no mesmo dia. Assim, o tempo destinado para cada professor durou 2 horas para aplicação destes instrumentos. Portanto, a pesquisa de campo ocorreu na organização programada de

tempo e dia, conforme o cronograma programado para consecução da pesquisa de campo, com data e horário de preferência do pesquisado.

Vale mencionar que houve a intenção de entrevistar um professor na área de Educação Física, mas nenhum deles indicados pelos professores do AEE prontificou-se a colaborar com a pesquisa. Dessa forma, a pesquisa ocorreu com professores regentes de História, Geografia, Artes, Português e inglês. Assim, a pesquisa obedeceu ao cronograma (**Quadro 07**).

Quadro 7 – Período da Pesquisa de Campo.

MÊS/PERÍODO	Abril	Maio
Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá	02.04 03.04 04.04 09.04 16.04	
Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá	11.04 15.04 23.04	07.05 09.05 14.05
Centro de Ensino Fundamental 04 do Paranoá	02.04 08.04 26.04 30.04	23.05

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Assim, a sistemática de visitas a cada escola foi entre 05 (cinco) e 06 (seis) vezes, durante os meses de abril e maio de 2024. Todos os pesquisados foram prestativos e colaboraram com a pesquisa, fornecendo prontamente aos dados.

3.5 Análise do Discurso Crítica – ADC

Tão importante como o método, faz-se também necessário escolher a técnica para análise de dados. A escolha da técnica deve seguir a mesma sistemática de natureza crítica. O delineamento da coleta e análise de dados garante que a análise e interpretação de dados sejam integrados (Franco, 2008). Assim, os dados da pesquisa foram analisados com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) que embasou a técnica de interpretação do discurso dos docentes do AEE.

A ADC é definida por Resende, Martins e Magalhães (2017), como destinada aos estudos de problemas sociais. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC está situada na Ciência Social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade contemporânea. Para Orlandi (2005, p. 15):

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 2005, p. 15).

Vale esclarecer que a técnica adotada apresenta duas nomações qual seja, Análise Crítica do Discurso nominada por Van Dijk (2010) e Análise do Discurso Crítica nominada por Fairclough (2001), Orlandi (2009), Bakhtin (2006), Magalhães, Martins e Resende (2017), ambas possuem a mesma conceituação e aplicação. Neste estudo fizemos uso do termo Análise do Discurso Crítica.

Assim, a ADC está delineada na pesquisa qualitativa, tendo em vista a sua perspectiva interpretativista que enfatiza. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 33) destacam que “O método desenvolvido pela ADC se situa na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos”.

A linguagem é um campo repleto de significados e intenções e a técnica adotada nos oferece a dinâmica de interpretar os significados dos discursos a serem coletados pela pesquisa. Nesse sentido, analisar a linguagem e o discurso dos docentes a serem investigados merece uma técnica que usufrua de mecanismos que realmente sustente a base de pesquisa. De acordo com Piovesan *et al* (2006, p. 4):

Nosso imaginário, segundo Orlandi, não surge do nada, mas [...] do modo como as relações sociais se inscrevem e são regidas na história por relações de poder. A análise do discurso então encontra sua função ao atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades, para então tentar explicar o modo como os sentidos estão sendo produzidos e para, enfim, ajudar os falantes a compreenderem melhor o que está sendo dito. (Piovesan *et al*, 2006, p. 4)

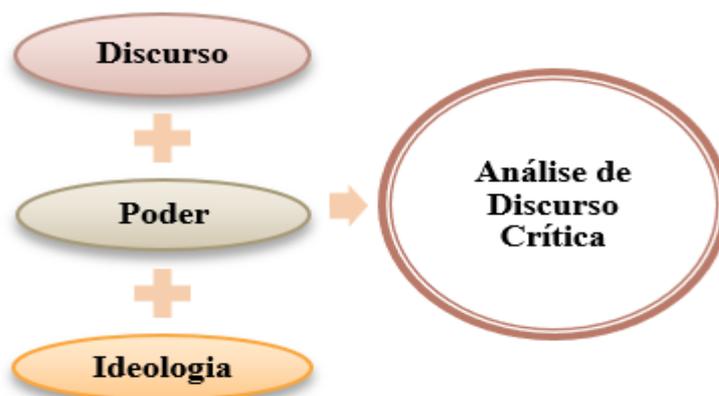
Dessa forma, o discurso surge com o sujeito, com sua história, ideologia, contexto social e político. A ADC oferece uma técnica de análise que favorece reconhecer nos diálogos os saberes pedagógicos que os professores a serem investigados possuem e os que melhor se ajustam a atuação em sala de recurso generalista. Para Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 195) “A ADC propicia não somente um olhar crítico, como fornece também elementos teóricos práticos para questionar sentidos desfavoráveis e pôr à disposição sentidos que favoreçam os atores sociais que a utilizam”. Magalhães, Martins e Resende (2017) ainda entendem que o discurso é uma forma de ação que as pessoas agem sobre a realidade social, há uma relação dialética entre o discurso e a prática social.

Logo, as abordagens investigativas da ADC compreendem a natureza não crítica e crítica. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 31-32) destaca que:

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também aos mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso. (Fairclough, 2001, p. 31-32)

É através do discurso que podemos identificar a ideologia que influencia a sociedade e perpassa o ser humano como forma de alienação, resistência e dominação do poder, conforme apresentado na **Figura 7**. Por isso considerá-la ferramenta de significativa colaboração a Teoria Crítica.

Figura 7 – Análise do Discurso Crítica (ADC)



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Fairclough (2001, p. 31) destaca ainda que a análise do discurso, de natureza crítica é “[...] como o discurso moldado por relações de poder e ideologia”, além do discurso influenciar os efeitos construtivos nas relações sociais, no que tange o conhecimento e a crença. Entende-se, portanto, que a linguagem não se encontra no campo da neutralidade, está sempre embasada em diversas significações. Por sua vez, compreende-se que o discurso não existe sem os sujeitos, sem está imbuído de história e ideologia, sendo, portanto, a linguagem um dos principais elementos desta relação. De acordo com Fairclough (2001, p.90), quando se trata de discurso considera-se que “[...] o uso da linguagem como prática social e não como atividade puramente individual”. Dessa forma, “[...] a ADC propicia não somente o olhar crítico, como fornece também elementos teóricos práticos para questionar sentidos desfavoráveis e pôr à disposição sentidos que favoreçam os atores sociais que a utilizam” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 195).

Dito isto, analisar os discursos dos docentes nos oferece vários elementos que pode nos orientar a compreender a sistemática da atividade pedagógicos da sala de recursos generalista. Entende-se que o discurso em formato de texto permite, pesquisadora, interagir com as

significações dos discursos a serem analisados. Diante ao exposto, entende-se que a ADC é a técnica mais adequada para responder os questionamentos que delineamos em nosso estudo e para analisar os discursos do docente do AEE em diferentes parâmetros: ideologia, relação de poder e prática social.

Os dispositivos teóricos e analíticos aparecem quando há análise de dados, como forma de técnica de interpretação. Assim, o pesquisador precisa construir dispositivos analíticos em razão de cada análise que estejam fundamentados nos dispositivos teóricos da análise do discurso crítica (ADC). Orlandi (2009, p. 27) entende que:

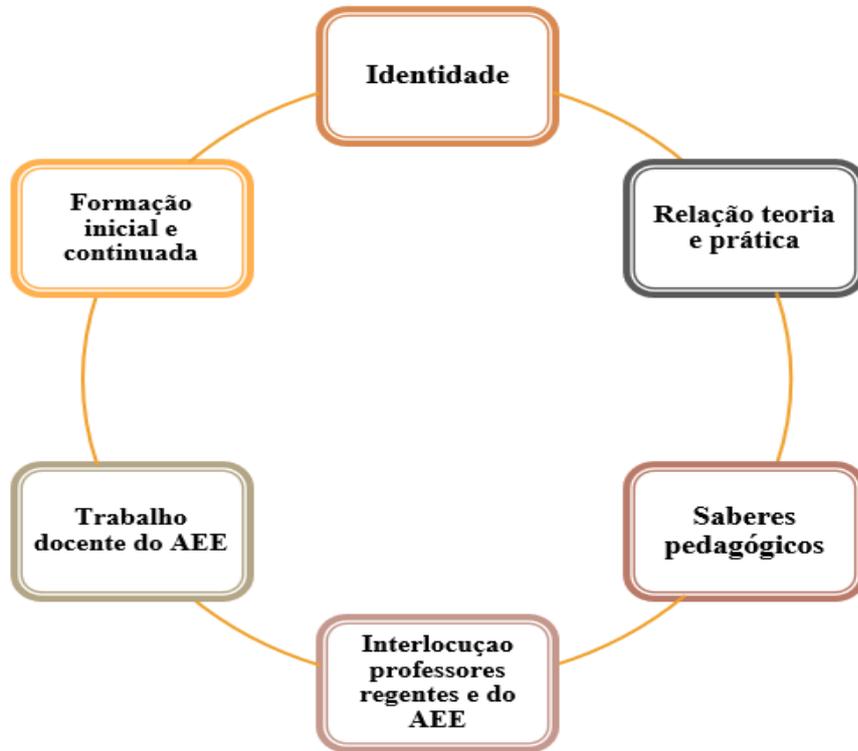
[...] como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção do “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão. Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico. (Orlandi, 2009, p.27)

Notadamente, os dispositivos analíticos são colocados pelo analista que embasaram toda a natureza material por meio dos instrumentos. Dessa forma, os dispositivos teóricos são aqueles que o pesquisador constrói para nortear a sua pesquisa de campo, podendo ser revistos e reorganizados. Para Orlandi (2004, p. 26 - 27):

Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise. (Orlandi, 2004, p.26-27).

Assim, os dispositivos teóricos materializam-se após a análise das interpretações, ou seja, após, a aproximação do objeto da pesquisa, os sujeitos e a pesquisadora. Neste sentido, delimitamos algumas possíveis categorias que surjam em nossa pesquisa (**Figura 8**):

Figura 8 – Dispositivos teóricos

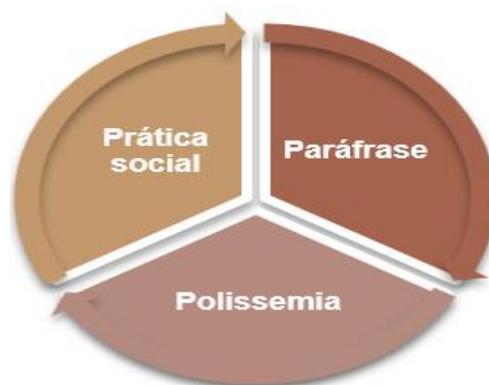


Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os dispositivos teóricos foram interpretados seguindo as transcrições das entrevistas acerca de: identidade (por meio questionário); formação inicial e continuada, trabalho do docente (por meio de análise documental/legislação e entrevista com os professores regentes e do AEE); saberes pedagógicos (por meio de entrevista com professores regentes e do AEE); relação teoria e prática (por meio de entrevista com professores regentes e do AEE); interlocução entre o docente do AEE e o professor regente) por meio de entrevista com professores regentes e do AEE, legislação).

Para dar sustentação a análise de dados, os dispositivos analíticos têm o objetivo de realizar a análise crítica do discurso. O uso dos seguintes dispositivos foi aplicado na análise dos dados, descritos na **Figura 9**.

Figura 9 – Dispositivos analíticos



Fonte: elaborada pela autora (2024).

A Paráfrase, Orlandi (2005) define o “dizível”. Por meio dela, acreditamos ser possível identificar as contradições, similaridades ou alternâncias. Por meio, desse dispositivo foi possível analisar os dados gerados pelas entrevistas, no sentido de compreender o verdadeiro sentido dos discursos.

A Polissemia, de acordo com Orlandi (2005) é a multiplicidade de sentidos de uma palavra. Assim, por meio das entrevistas, ouvimos o dito, o não-dito e os silenciamentos dos sujeito da pesquisa, no intuito de constituir os sentidos de seus discursos no contexto proposto. Com o aporte deste instrumento foi possível realizar uma escuta sensível por meio dos questionários e entrevistas e analisar as diferenças e semelhanças do que foi possível entender dos detalhes do discurso. Enfim, Orlandi (2005) diz que se deve procurar ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo o que ele não se propõe a dizer, mas que constitui os sentidos de suas palavras.

O discurso da Prática Social diz respeito ao discurso em sua relação com a sociedade sendo fundamental compreender as “entrelinhas” do sujeito da pesquisa. Resende e Ramalho (2016, p. 26) enfatiza, “[...] entender o uso de linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que tanto é construído socialmente como também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças”.

Na abordagem de Fairclough (2001, p. 27) a análise do discurso crítica (ADC) “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”. Nesse sentido, a ADC entende que sociedade é algo em constante flexibilidade e mobilidade. Portanto, uma abordagem direcionada pela linguística no que diz respeito ao pensamento social e político que influenciam no discurso.

Dessa forma, seguindo a técnica da ADC nos propomos a analisar os discursos dos docentes do AEE em colaboração com os regentes do ensino regular a partir dos elementos que estão descritos no quadro de coerência (**Quadro 1**), retratando:

- a) As significações
- b) Os sentidos
- c) A Interpretações
- d) As propriedades do diálogo

Assim, no que diz respeito as significações e interpretação, Fairclough (2001, p. 230) entende que “[...] as palavras têm vários significados [...]. Estamos na condição de usar a palavra e expressar um significado através dela. Orlandi (2005) compreende que o leitor deve relacionar as diferentes significações que o texto apresenta. Esses processos a serem analisados são a historicidade que os sentidos produzem, para tanto, é preciso analisá-lo enquanto objeto linguístico-histórico.

Orlandi (2005) aponta que os sentidos conduz a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. Marx e Engels (2008) reconhecem o sentido humano em cada discurso, pois os seres humanos são determinados historicamente por forças produtivas e isto materializa-se na prática social. Assim, o sentido é expresso na linguagem, na produção de ideias e na consciência. A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. Nesse sentido, Marx & Engels entendem que:

[...] Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas (Marx; Engels, 2008, p.36).

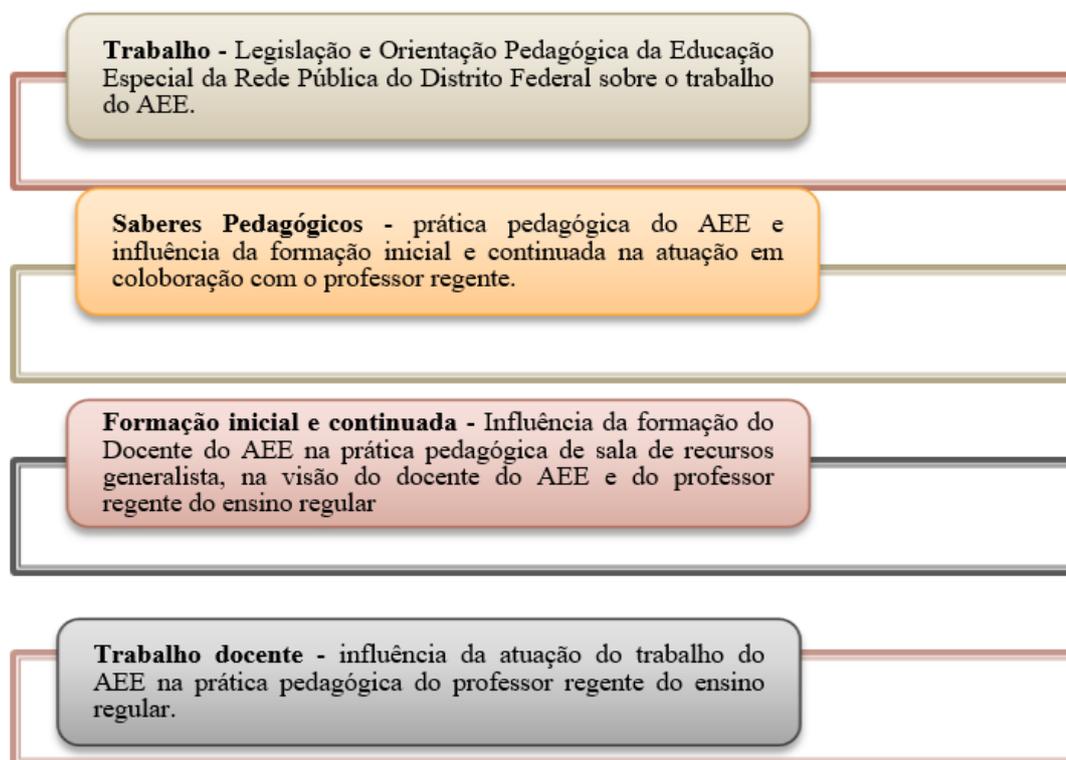
No que tange o diálogo, este consiste na análise dos termos a partir de aspectos de forma e significação (Fairclough, 2001). O autor compreende que ao analisarmos o discurso, não se deve preocupar apenas com as relações de poder, mas sim com suas relações de lutas que “moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição” (Fairclough, 2001, p. 58). Nesta sistemática foi possível analisar com clareza, indo além das palavras chegando a uma interpretação mais aprofundada, no sentido de compreender através dos discursos dos professores do AEE quais os saberes que mobilizam sua atividade pedagógica em

interlocução com os professores regentes de ensino regular que possuem alunos atendidos pela sala de recursos generalista.

Tomando como base os dispositivos teóricos, foi possível realizar a triangulação com aproximação a Teoria Crítica constatando as categorias (**Figura 10**) abaixo relacionadas.

Figura 10 – Triangulação dos dispositivos e categorias (aproximação a Teoria Crítica)

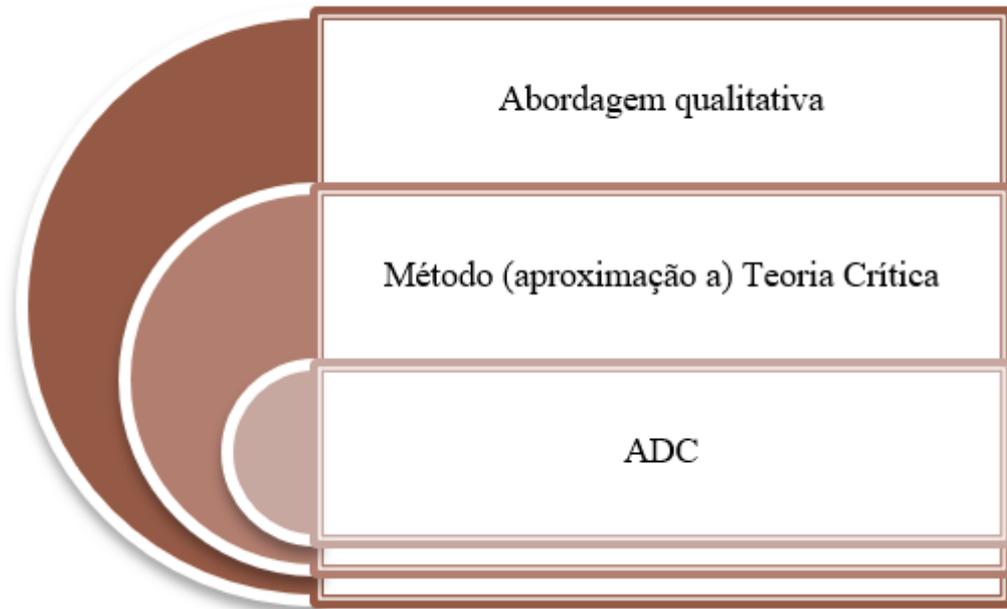
Historicidade – Contradição – Mediação – Totalidade



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Diante da triangulação das categorias acima apresentadas, buscou-se alcançar os resultados para a realidade concreta da atividade pedagógica exercida pelo professores do AEE, na sala de recursos generalista, nos anos finais do ensino fundamental em confluência com os professores do ensino regular. Em síntese o percurso metodológico apresentou-se da seguinte forma, como apresentado na **Figura 11**.

Figura 11 – Abordagem, método e análise de pesquisa



Fonte: elaboração pela autora (2024)

Em síntese, este capítulo abordou sobre o caminho metodológico adotado nesta pesquisa. No capítulo a seguir aborda-se um breve histórico da educação inclusiva no Distrito Federal.



PARTE II – HISTORICIDADE E CONTRADIÇÃO

4 BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SEEDF

Este capítulo visa apresentar dentro da perspectiva de oportunizar e acolher às diferenças, um estudo prévio sobre os princípios norteadores da inclusão com a finalidade de embasar teoricamente nosso objeto de estudo, bem como compreender sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado-AEE na Rede Pública do Distrito Federal.

O objetivo é compreender como se dá o funcionamento deste serviço educativo, seu embasamento legal, princípios que envolvem o contexto inclusivo, assim como conhecer como se dá a seleção do docente do AEE na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF para ocupar este nobre serviço pedagógico, visto que por meio da Constituição Federal de 1998 é assegurado o direito de todos à Educação.

Considerando que o objeto de estudo está direcionado ao Atendimento de sala de recursos generalista dos anos finais do ensino fundamental, toda a fonte de pesquisa está delimitada nos saberes pedagógicos destes docentes em interlocução com os professores regentes da área de humanas que atuam com alunos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento atendidos pelo serviço pedagógico em destaque e em como estes saberes podem influenciar no direcionamento da aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Importante destacar que o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, faz indicação ao Atendimento Educacional Especializado-AEE como dever do Estado. Com o mencionado artigo em vigor, foi possível exigir do Estado que fosse oferecido o atendimento na Rede de Ensino.

Segundo Dalmo de Abreu Dallari (2013, p.8):

[...] a educação é consagrada na Constituição como direito fundamental de todos, devendo orientar-se pelo objetivo e inserção social plena. Quando se fizer necessário, deverá ser assegurado o atendimento educacional especializado, o que deve ser considerado como uma experiência a mais, em favor dos que apresentam alguma forma de deficiência, mantida sempre, em relação a todos os educandos, a busca do pleno desenvolvimento da pessoa para a efetiva inserção social, requisito indispensável em decorrência da natureza associativa dos seres humanos.

As normas constitucionais que disciplinam o direito à educação, ora visto como integrante do direito à vida, ora como direito social, não de ser entendidas como de eficácia plena e aplicabilidade imediata, produzindo efeitos jurídicos, onde todos são investidos no direito subjetivo público, com o efetivo exercício e gozo, indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho. (Dallari, 2013, p.8)

Veremos a seguir como se deu o desenvolvimento da educação inclusiva no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, pois com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um salto para que a educação inclusiva fosse respeitada como preceito constitucional em nosso sistema brasileiro de educação.

4.1 Breve histórico sobre o processo inclusivo

O direito oferecido ao estudante com deficiência em acessar o ensino público sofreu importantes lutas e modificações no decorrer da história, progredindo para uma visão atual da inclusão em que a escola passa a ter como princípio fundamental o respeito às diferenças (Oliveira, 2011).

O ano de 1990 foi marcado por movimentos que buscavam a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas do ensino regular. A Declaração Mundial de Educação para todos (Brasil, 1990) esclarece no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências que exigem uma atenção especial. O documento ressalta que é necessário tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo⁷.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) representa um marco para que o movimento da inclusão ganhasse força e lugar no espaço escolar. Nesse sentido, trata-se de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura e as ações que devem ser aplicadas na Educação Especial.

De acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), toda a criança tem direito a educação com as mesmas oportunidades de aprendizagem adequadas as suas necessidades educacionais, e nesse mesmo viés de pensamento, o direito a educação está proclamado pela Declaração Universal de Direitos Humanos (2000) e foi fortemente reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

⁷ O texto legal utiliza o termo portador de necessidade especial, atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência.

Assim, “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (Brasil, Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Conforme previsto na Constituição Federal da República (Brasil, 1988), a educação pública é direito de todos, tendo o objetivo de levar os estudantes ao desenvolvimento e autonomia para que possam exercer sua cidadania.

Assim, descreve o artigo 205, da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, é um direito de todos e dever do Estado, tendo como intuito o preparo dos alunos para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, vivenciou-se pela sociedade que o acesso aos alunos com deficiência foi negado ao longo da história. Assim, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 traz um marco de suma importância para a história política do Brasil, no sentido da democratização da educação: no artigo 208, inciso III, há garantia ao ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência no atendimento educacional especializado (Brasil, 1988).

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, art.208, grifo nosso)

Vale enfatizar a importância da Declaração de Salamanca (1994) em contribuir com o processo inclusivo quando enfatiza o alto custo de se manter instituições de atendimento especializado aos alunos com deficiência, afirmando a importância de se definir novos princípios, políticas e práticas que contemplem a preparar as escolas comuns para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais.

Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam em geral, fortemente aconselhadas a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados – em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando

precisassem de apoio – deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. (BRASIL, Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Nessa perspectiva de pensamento e movimentos, o Brasil avança em políticas públicas na proposta de construção de uma educação inclusiva, sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) -Lei N° 9394/1996 (Brasil, 1996), tendo como embasamento os dispositivos da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 no que diz respeito a Educação como direito de todos (Brasil, 1988).

Em 1999, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são a todo ser humano.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 (BRASIL, 2008a) e do Decreto Executivo n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009), prevê que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, assegura que essa modalidade de educação deve oferecer ambientes que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico de acordo com a meta da plena participação e inclusão, adotando as seguintes medidas:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24). (BRASIL, 2009, p.1).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas estabelece a questão da deficiência como um tema relacionado à justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. O referido posicionamento da Convenção foi um marco para que houvesse a revisão das legislações infraconstitucionais e a formulação de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

[...] O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. [...] (BRASIL, 2016, p.25).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014, estabelece 20 metas para o país para que o processo educacional se desenvolva no prazo de 10 anos. Na meta 04, há menção ao ensino inclusivo:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, anexo)

Fica evidenciado que o objetivo principal do ensino inclusivo é estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades de qualidade e acesso à educação. A diversidade segue como princípio fundamental para que o ambiente educacional traga mudanças de cunho estrutural e cultural para que todos tenham acesso ao currículo, independentemente de suas diferenças individuais.

O discurso de se respeitar às diferenças étnicas, sociais, culturais passam a ser discurso da inclusão escolar. Assim, em decorrência de toda a movimentação legal promovida mundialmente o discurso de “educação inclusiva” tomou forma no Brasil passando a utilizar o termo “inclusão” no lugar do termo “integração” (KASSAR, 2011).

Nessa perspectiva, a antiga concepção de Educação Especial deu espaço à concepção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008) que defende uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, indicando recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para todos os estudantes (BRASIL, 2008b).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008) assegura em seu texto os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

Assim prevê o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

[...] A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento Educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas [...].

(BRASIL, 2016, p.37).

Nesse sentido, compreende-se que a educação especial passou a propor um ensino complementar/suplementar que se refere ao Atendimento Educacional Especializado-AEE para o desenvolvimento dos estudantes por meio do ensino de conteúdos e uso de recursos pedagógicos que melhor possibilitem o acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, buscando desenvolver sua autonomia e independência.

Logo para a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de inclusão (LBI), artigo 2º define o que vem a ser uma pessoa com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar (...). (Brasil, 2015, art.2º, p. 1)

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1998), dispõe sobre o direito das pessoas com deficiência receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, em seu inciso III, artigo 208, visando plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade, assim como o direito à educação, comum a todos, através de uma educação inclusiva.

Outro destaque está no artigo 58, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional-LDB, de 1996:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ **Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.**
 § **2º O atendimento Educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.**

§ A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, art.58, grifo nosso).

Portanto, diante de todo o contexto histórico e legal exposto neste capítulo, compreende-se que para que todo o processo inclusivo seja percorrido de forma a alcançar o sucesso do aprender, faz-se necessário contemplar os seguintes princípios que norteiam o processo inclusivo dos estudantes:

- Toda pessoa tem direito de acesso à educação;
- Toda pessoa aprende;
- O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
- O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos;
- O ensino inclusivo diz respeito a todos.

Vale esclarecer que para que os princípios sejam aplicados no contexto escolar inclusivo cabe ao docente buscar alternativas que melhor se ajuste ao perfil do estudante, assim como, contemple diversas maneiras de ensinar com recursos e métodos variados.

A lógica individual do sujeito, que o panorama da diversidade exhibe (de ritmos

de aprendizagem, de motivos, de significados, de contextos, etc.), não se adapta a uma organização complexa para o conjunto que atende a padronização. (...) A obrigatoriedade efetiva da educação implica a organização de um mundo complexo de diversidades individuais. (...) Possibilitar a consideração da singularidade só é factível flexibilizando as instituições e os seus métodos, para que a autonomia do sujeito possa ser expressa. (SACRISTÁN, 1999, p.166)

Dessa forma, todas as ações pedagógicas inclusivas devem estar voltadas a favorecer a aprendizagem contemplando a diversidade e ao respeito a individualidade de como cada um aprende. É evidente a democratização do ensino ganhando espaço a cada ano letivo, o que enseja cada vez mais avanços no preparo do docente para lidar com os desafios do ensino inclusivo.

Portanto, destaca-se uma série de movimentos internacionais e nacionais que norteiam todo o processo inclusivo que são desenvolvidos para garantir o acesso ao aluno com deficiência a diferentes espaços na sociedade até o presente momento. Assim, no intuito de apenas trazer conhecimento dos principais movimentos que trouxeram avanços na área da educação inclusiva procurou-se mencionar no **Quadro 8**, no sentido de dar ao leitor uma noção das lutas que ocorreram para que todo o processo ganhasse força em diferentes âmbitos de nossa sociedade. Vejamos:

Quadro 8– Movimentos Internacionais e Nacionais sobre o processo inclusivo (continua)

Movimentos Internacionais
2001 -Declaração internacional de Montreal sobre inclusão (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá).
2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.
2015 – Declaração de Incheon: O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.
2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Movimentos nacionais
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).
2008 – Decreto n.º 6.571: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2009 - Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009 - Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009 – Resolução n. 4 CNE/CEB: O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
2012 – Lei nº 12.764: A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 8– Movimentos Internacionais e Nacionais sobre o processo inclusivo (conclusão)

2015 - Lei n. 13.146/2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
--

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Ante ao exposto, passamos a seguir para o item 4.2, com o objetivo de compreender como se dá o ensino inclusivo, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista resguardar que todas as ações pedagógicas sejam para garantir o acesso ao estudante ao ensino e que o mesmo possa aprender de maneira individualizada, respeitando seu tempo. Assim, faz-se necessário conhecer como é a estrutura e organização do AEE em sala de recursos generalista na SEEDF.

4.2 Educação Especial na Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado

A inclusão dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento exige que a escola se organize e estabeleça estratégias pedagógicas que ofereça suporte ao discente (Simão, 2004).

Para tal entendimento é importante destacar que a educação especial envolve a orientação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, elaborar e organizar recursos pedagógicos, formação docente adequada, adequação de material pedagógico às necessidades educativas do estudante. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que:

A Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos. (Brasil, 1994, p. 4).

Nessa perspectiva, o ensino inclusivo visa compor todo o contexto de uma classe regular com diferentes estudantes, independentemente de suas especificidades físicas, motoras, intelectuais ou sociais. O ensino visa a contemplar estratégias pedagógica que alcance a todos

os estudantes, com material adequado às necessidades educacionais de cada estudante que necessitar de uma didática diferenciada.

Segundo Souza (2015), os princípios norteadores da aprendizagem direcionam a necessidade de observar a singularidade de como cada um se constitui e a diversidade como dá-se o processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, compreende-se do ensino inclusivo que o mesmo deve vislumbrar a diversidade em sua prática pedagógica e oferecer um suporte educacional que favoreça a aprendizagem para além dos muros da escola. Carvalho (1997) esclarece que há necessidade de que todos tenham igualdade de oportunidades de ser e de estar na sociedade, de maneira participativa.

Conforme prevê o artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC estabelece que o professor do AEE deve:

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, p.3)

Diante das atribuições mencionadas acima, é possível perceber que a atividade pedagógica desenvolvida pelo docente do AEE é específica e complexa, seu trabalho está relacionado a aprendizagem do estudante e envolve a articulação com o professor regente e a

família. Para tanto, visualiza-se que o profissional do AEE possui um real destaque na sua atividade pedagógica no contexto escolar, pois oferece todo o suporte pedagógico ao estudante, assessoramento ao professor regente e a família, bem como com seus saberes pedagógicos amplia toda a oportunidade de ensinar e aprender na diversidade.

Segundo as Orientações Pedagógicas da Educação Especial (2010), o sistema de ensino da rede pública do Distrito Federal dispõe de:

- **oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição educacional, no período denominado de contraturno e, quando necessário, no próprio turno de matrícula do estudante;**
- continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;
- promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajudas técnicas nas comunicações;
- formação continuada dos professores que atuam especificamente no atendimento educacional especializado e na formação continuada dos professores que atuam no ensino regular na perspectiva de educação inclusiva;
- transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e
- Efetivação de políticas intersetoriais. (Distrito Federal, 2010, p. 17 e 18, grifo nosso). (Distrito Federal, 2010)

Assim, a educação especial na Rede Pública do Distrito Federal é organizada para atender necessidades educacionais individuais específicas para estudantes que necessitem de um ambiente de aprendizado especializado.

Dessa forma, o significado de educação inclusiva passa a ser mais abrangente, fundado nos princípios e valores que cada indivíduo vem construindo com muito esforço, que cresce a cada dia com o respeito à diversidade (MACEDO, 2010).

E para que todo o processo de aprendizagem ocorra, compreende-se que o docente do AEE deve ter uma estratégia de ensino, no intuito de focar no estímulo de conhecimentos pedagógicos que possam construir habilidades que supere as limitações do estudante atendido pela sala de recursos generalista. Nesse sentido, a política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no que diz respeito, a sua funcionalidade no contexto escolar:

O atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, item 6, p.10).

É possível inferir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em específico a sala de recursos generalista, visa a complementar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, tendo como objetivo estimular a autonomia, independência e potencializar a aprendizagem desses estudantes. Há de se enfatizar, conforme preconiza o trecho acima, que o referido atendimento não deve ser substitutivo à escolarização e sim um trabalho diferenciado do que se aborda em sala de aula.

Para Salomão (2013) esse atendimento possui diversas especificidades e, por esse motivo, pode ocorrer de maneira individualizada exigindo preparo do professor para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Destarte, a Resolução CNE/CEB N° 04, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

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 de rede pública ou 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, Artigo 5º).

Neste sentido, as escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Atendimento Educacional Especializado-AEE em sala de recursos generalista obedece às diretrizes mencionadas acima, sendo ofertado nos anos finais do ensino fundamental em turno contrário ao de aula, na própria escola que o estudante estuda, por meio das orientações de cunho administrativo de estrutura, organização e funcionamento, dentre outros assuntos, dispostos em documento legal (Portaria), intitulada “Estratégia de Matrícula”, publicada anualmente.

Para o presente estudo, nos apoiaremos no documento vigente que é a Portaria n. 1.305, publicada em 21 de dezembro de 2023 – Estratégia de Matrícula da Rede Pública da Rede Pública do Distrito Federal prevista para o ano de 2024 (Distrito Federal, 2023), especificamente, no capítulo Educação Especial, Sala de Recursos Generalista, entendimento que prevalece para o ano de 2024.

Nesse sentido, a Estratégia de Matrícula para o ano de 2024 (Distrito Federal, 2023) esclarece a necessidade do espaço pedagógico do AEE ser conduzido por professor especializado⁸, com aptidão comprovada:

⁸ O termo professor especializado está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, CNE/CEB, 2001, p.5) e foi inserido nas Orientações Pedagógicas da Educação Especial

Atendimento Educacional especializado: a) Sala de recursos generalista (SRG): espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em Unidade de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA. (Distrito Federal, 2023, p. 66).

Na mencionada Portaria, os estudantes assistem aula em classe comum do ensino regular e recebem suporte pedagógico em sala de recursos generalista, com horário de atendimento agendado, podendo ser atendido individualmente ou em grupo. Os professores de sala de recursos generalista seguem a carga horária de 20h por turno, ou seja, a distribuição regula-se da seguinte forma: 20h no turno matutino e 20h no vespertino. No **Quadro 09** verifica-se a previsão de atendimento da sala de recursos generalista como a Estratégia de Matrícula/2024 descreve na página 79.

Quadro 09 – Estratégia de matrícula 2024: carga horária de trabalho do docente de sala de recursos e previsão dos atendimentos

Etapa/ Modalidade	Professor/Carga horária	Tipo de Atendimento
Ensino Fundamental (3º ciclo – 6º a 9º ano) (grifo nosso)	Professor da área de Ciências da Natureza ou Matemática , com aptidão comprovada, e carga horária de 20h por turno. (grifo nosso) Professor da área de Ciências Humanas ou Linguagem , com aptidão, comprovada, e carga horária de 20h por turno. (grifo nosso)	Atendimento (sala): devem ser ofertados 5 atendimentos de 50 minutos em 3 dias da semana, por turno. Estudante: Cada estudante deve receber de 2 a 6 atendimentos/ aulas de 50 minutos por área, distribuídos durante a semana ou em único dia, no contraturno. No caso de estudantes com Adequação Curricular de Temporalidade, o atendimento do AEE poderá, em casos excepcionais, acontecer no turno de matrícula, desde que não substitua, nem coincida com os horários das aulas na turma do ensino regular. (grifo nosso) (Distrito Federal, 2023, p. 79)

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir da Estratégia de matrícula de 2024 (Distrito Federal 2023, p. 79).

Outro ponto que se faz importante destacar sobre o documento é que para que se tenha o funcionamento e manutenção da sala de recursos generalista no estabelecimento escolar é exigido a composição de no mínimo oito estudantes e o máximo de 20 estudantes por turno com as especificidades previstas para sala de recursos generalista, quais sejam: Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Distrito Federal, 2023, p. 79).

(2010) “O **atendimento educacional especializado** realizado nas salas de recursos é um serviço de natureza pedagógica, **conduzido por professor especializado**, que complementa ou suplementa as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (Distrito Federal, 2010, p.76) (grifo nosso).

Dessa forma, as salas de recursos na SEEDF estão organizadas e distribuídas da seguinte forma no Distrito Federal. Vejamos na **Tabela 4**:⁹

Tabela 4 – Números de Salas de Recursos por CRE/Rede Pública SEEDF

CRE	Salas de Recurso existentes	Salas de Recurso utilizadas
Brazlândia	17	14
Ceilândia	55	73
Gama	37	41
Guará	20	24
Núcleo Bandeirante	24	22
Paranoá	23	21
Planaltina	55	45
Plano Piloto	70	64
Recanto das Emas	25	24
Samambaia	26	26
Santa Maria	27	30
São Sebastião	18	15
Sobradinho	42	40
Taguatinga	53	46
Total geral	492	485

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir do Censo Escolar (Distrito Federal, 2023).

Vale ressaltar que para exercer a atividade pedagógica de docente do AEE é garantido uma Gratificação por Atividade de Ensino Especial (GAEE), conforme previsto na Portaria N° 259, de 15 de outubro de 2013 (Distrito Federal, 2013). Vejamos:

Art. 28. Para fins do disposto no artigo 20, a **Gratificação de Atividade de Ensino Especial** é devida aos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal que:

III - em exercício em Equipes Especializadas de Apoio às Aprendizagem, **Sala de Recursos** ou Sala de Apoio, previstas na estratégia de matrícula ou formalmente autorizadas. (Distrito Federal, 2013, artigo 28, inciso III). (Distrito Federal, 2013, grifo nosso)

Portanto, para atuar no Atendimento Educacional Especializado na SEEDF é garantido o direito a mencionada gratificação, no intuito de oferecer incentivo a atividade pedagógica que

⁹ Informações enviadas pela SEEDF, por meio da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, datada em 29.06.2023, anexo 1 no final do projeto de qualificação.

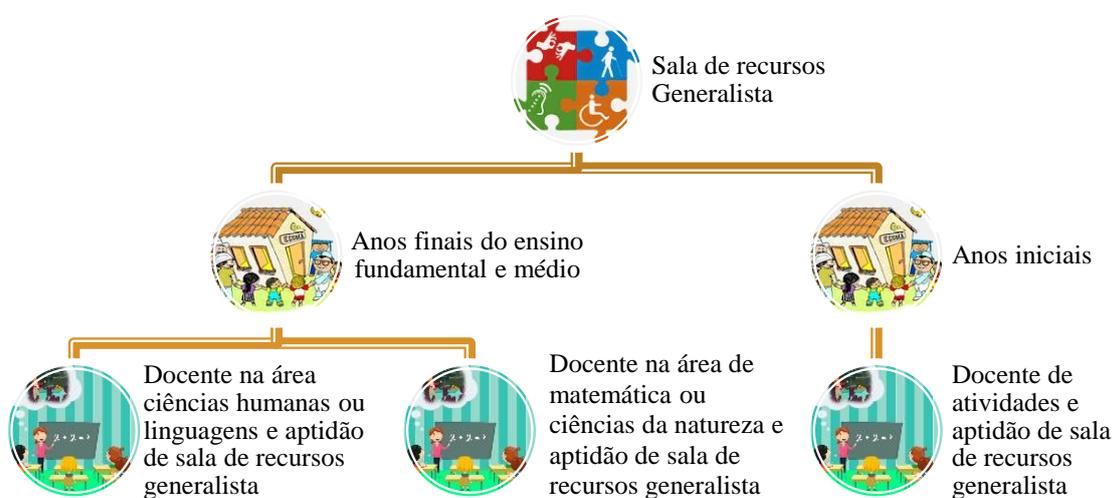
exige muita habilidade e saberes pedagógicos de acordo com as especificidades apresentadas pelos estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

4.3 O Professor da Sala de Recursos Generalista na SEEDF

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a estrutura de **sala de recursos generalista nos anos iniciais** do ensino fundamental compõe-se: “[...] de um professor especialista com habilitação em atividades e aptidão de sala de recursos generalista e nos anos finais do ensino fundamental e médio por dois professores: um licenciado na área de exatas que pode ter habilitação acadêmica em: ciências da natureza ou matemática. O outro professor deve possuir formação – licenciatura – na área de humanas (línguas ou ciências humanas) e aptidão para atuar em sala de recursos generalista”¹⁰ (Distrito Federal, 2024, p. 40).

A composição dos docentes na sala de recursos generalista, anos finais do ensino fundamental e médio e anos iniciais, encontra-se assim organizada (**Figura 12**).

Figura 12 – Distribuição dos professores na Sala de Recursos Generalista



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Para exercer a docência em sala de recursos generalista, além de ter que pleitear a vaga por meio de processo de remanejamento ou remoção, há exigência do profissional ser da carreira magistério público e submeter-se a um processo de concessão de aptidão/habilitação junto a SEEDF que acontece anualmente.

¹⁰ De acordo com a Portaria n. 664, publicada em 12 de junho de 2024, DODF (p.09-10), acesso em 13.06.2024.

De acordo com o último caderno de orientações para concessão de aptidão (Distrito Federal, SEEDF, 2024, p.31 -32) as etapas do processo de habilitação compreendem avaliação por uma banca examinadora composta por três professores efetivos da Carreira Magistério, com conhecimentos na área pleiteada, representantes das unidades escolares, das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e/ou de áreas técnicas centrais. As etapas pelas quais o docente deve passar são as seguintes:

Análise curricular – Formação acadêmica na área específica pretendida, com carga horária mínima. Tal formação deve contemplar os seguintes cursos: I) Curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com 120 horas mais curso específico de Deficiência intelectual (DI), Deficiência Múltipla (Dmu) ou Transtorno Global do desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA) de, no mínimo 80 h ou; II) Curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado de, no mínimo 180 horas mais curso específico de Deficiência intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) ou Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA) de, no mínimo 80h.

Entrevista oral – duração de 30 minutos com arguição oral e banca examinadora na qual são abordados temas relativos à Educação Especial e inclusiva: I) Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015); II) Currículo da Educação Básica; III) Diretrizes de avaliação (2014/2016); IV) Orientação Pedagógica da Educação Especial 2010; V) Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.

Conhecimentos relativos à – I) Adequação curricular; II) Plano de AEE; III) Plano Pedagógico Individual (PPI); IV) Currículo Funcional; v) Conhecimento das características dos estudantes com deficiência (DI/DF/Dmu) e/ou TGD/TEA.

Ao final desse processo, o professor que demonstrar as solicitadas aptidões deverá realizar a habilitação no cadastro funcional e a partir desse movimento, pleitear a vaga para atuação em sala de recursos generalista, considerando que o docente que for aprovado no processo de aptidão passa a ser um docente denominado especialista para atuação em sala de recursos generalista, de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/ 2009 (Brasil, 2009). Na mesma resolução (CNE/CEB n.04/2009), em seu artigo 12, dispõe que para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial.

Segundo as normas da SEEDF (Distrito Federal, 2010), todos os profissionais de Sala de Recursos possuem **atribuições comuns para o bom desenvolvimento de seu trabalho, quais sejam:**

- Atuar como docente nas atividades de complementação e suplementação curricular específica.
- Promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades educacionais;
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- Reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante.
- Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas em grupo;
- Fortalecer a autonomia dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação, dentre outras atribuições. (Distrito Federal, 2010, p. 78-79)

No entanto, cabe aos docentes da **sala de recursos generalista** as seguintes atribuições específicas em sua atuação:

- Proporcionar ao estudante o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- Mediar ações junto ao profissional de Educação Física do Centro de Ensino Especial para orientar o professor regente quanto às atividades que devem ser desenvolvidas no aspecto motor;
- Operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos estudantes com deficiência física, no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário; às vivências de mobilidade e de acesso aos espaços da instituição educacional e às atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar, dentre outros;
- Mediar ações junto ao profissional de área médica para orientar os estudantes para a adaptação ao uso de próteses de membro superior ou inferior;
- Introduzir o estudante no aprendizado da informática acessível, identificando o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às suas necessidades, considerando a sua habilidade física e sensorial atual, bem como capacitá-lo para o uso independente do computador;
- Garantir o suprimento de material específico de comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores, dentre outros) que atendam à necessidade comunicativa do estudante no espaço escolar;
- Adaptar material pedagógico (jogos, livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temática para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- Identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos estudantes, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e que promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- Habilitar os estudantes para o uso de “softwares” específicos de comunicação aumentativa e alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar expressão comunicativa;
- Ampliar o repertório comunicativo do estudante, por meio de atividades curriculares e de vida diária;
- Fundamentar o trabalho na adaptação do ambiente por meio de sua organização, facilitando a compreensão da criança em relação à sala de aula;

- Orientar os professores regentes para organizar contexto educativo que favoreça a atenção e a concentração dos estudantes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, observando os seguintes cuidados: sentá-los na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos para certificar-se de que estão executando as tarefas;
- Organizar uma rotina diária previsível e adequada para cada estudante;
- Identificar a sala de recursos de modo que o estudante possa se dirigir sozinho ao local de atendimento;
- Começar com tarefas curtas e utilizar-se de pouco material, para, gradativamente, proceder ao aumento de sua complexidade, de modo a proporcionar a necessária segurança emocional;
- Identificar a existência de fatores desencadeantes de problemas de comportamento; e
- Incentivar a comunicação do estudante, colocando à sua disposição mecanismos que lhe possibilitem pedir o auxílio que necessitar. (Distrito Federal, 2010, p. 80-81).

Dessa forma, o estudo contempla a atividade pedagógica dos professores da sala de recursos generalista dos anos finais do ensino fundamental, na área de ciências humanas/código e linguagens, em confluência com os professores regentes da área de humanas dos estudantes que recebem atendimento educacional especializado, a partir destas atribuições mencionadas acima, bem como pelos discursos dos professores pesquisados.

Atualmente, na SEEDF, há o seguinte quantitativo (**Tabela 5**) de profissionais habilitados que estão atuando em sala de recursos generalista ¹¹.

Tabela 5 – Quantitativo de professores habilitados atuando em sala de recursos generalista: área de exatas e linguagem (continua)

CRE	Professores habilitados área de exatas	Professores habilitados área de linguagem
Brazlândia	07	1
Ceilândia	20	24
Gama	09	12
Guará	09	12
Núcleo Bandeirante	08	09
Paranoá	07	09
Planaltina	23	23
Plano Piloto	15	19
Recanto das Emas	09	02
Samambaia	04	06
Santa Maria	09	10
São Sebastião	10	10

¹¹ Informações decorrentes da Lei de Acesso à informação, em anexo, ao final do projeto de qualificação. Informações enviada pelas Coordenações Regionais de Ensino de todas as escolas da Rede pública do Distrito Federal.

Tabela 6 – Quantitativo de professores habilitados atuando em sala de recursos generalista: área de exatas e linguagem (conclusão)

Sobradinho	10	08
Taguatinga	20	19

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Observa-se que a SEEDF, possui um certo desequilíbrio entre a proporção de professores na área de exatas e humanas habilitados para a atividade pedagógica em sala de recursos generalista, dessa forma, não foi possível vislumbrar os motivos dessa desproporção entre os dados apresentados, assim como, cabe informar que há necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema, o que foge ao tema proposto.

Os estudos a respeito da educação inclusiva têm a finalidade de minimizarem as barreiras da aprendizagem. Dessa forma, os estudos norteiam a sistemática que o professor não deve trabalhar sozinho, mas em equipes compostas por pessoas com os mesmos conhecimentos e objetivos mútuos (Maddux, 1988, *apud* Gargiulo, 2003).

Estudiosos como Wood (1988), Federico, Herrold e Venn (1999) argumentam que os modelos de colaboração entre profissionais docentes, pais e demais envolvidos no processo pedagógicos tem sido fundamental para atender a diversidade, assim como, já são reconhecidos como estratégias eficazes e bem-sucedidas. Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros autores a nomearem a relação do ensino colaborativo entre professores do ensino regular e especial, nesse sentido, Cook e Friend (1995) entenderam que o termo “ensino colaborativo” poderia receber a nomenclatura de “coensino”.

Assim, o termo “ensino colaborativo”, denominado também como “coensino”, possuem relação com o sentido de colaboração, definindo coensino como “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (Cook; Friend, 1995, p. 2). O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de atuação de educação especial no qual o professor do ensino regular e o professor do ensino especial dividem a responsabilidade de planejamento, instrução e avaliação referente as especificidades dos estudantes com condições diferenciadas. Esse modelo de ensino preconiza que o professor especializado deve ir até a classe comum na qual o estudante está inserido e atuar em conjunto com o professor do ensino regular. Essa alternativa de ensino está estabelecida em nosso sistema de ensino por meio de oferta de atendimentos especializados como o: de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, de forma a apoiar o estudante com deficiência (Brasil, 1996, artigo 58 da LDB).

Para que o estudante tenha pleno desenvolvimento da aprendizagem é necessário que o docente tenha formação adequada e continuada. Preza a LDB (Brasil, 1996) que o sistema de ensino deve garantir a formação de professores para que eles possam oferecer um ensino de qualidade com currículos, estratégias e métodos que atenda às necessidades dos educandos.

É relevante compreender que o serviço educativo do AEE não é um espaço para reforço escolar e sim, um local de se desenvolver a aprendizagem por meio do incentivo ao saber, a memória, a percepção, a criatividade, a autonomia e independência e a garantia de acesso ao currículo (Brasil, 2008)¹². Ao docente do AEE na SEEDF é razoável exigir, por meio do processo de concessão de aptidão¹³ (Distrito Federal, 2024), ou seja, que tenha habilitação de professor especializado¹⁴ (Distrito Federal, 2023), para atuar no serviço educativo e que ele possua saberes pedagógicos que contemplem um trabalho significativo e essencial no contexto escolar inclusivo.

Conforme, as legislações que esclarecem sobre as atribuições do docente do AEE, em nosso estudo com base nas Orientações Pedagógicas da Educação Especial (Distrito Federal, 2010, p. 78-81), é evidente que o profissional do AEE ocupa um espaço de real atuação no ambiente escolar, o que reflete no favorecimento da inclusão e uma melhor integração dos estudantes e ajustes no conteúdo e orientações às famílias e aos professores regentes que atuam no ensino regular.

Nesse sentido, uma das atribuições do docente do AEE, conforme prevista na Nota Técnica n. 11/2010 (Brasil, 2010) SEESP, é:

[...] estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. (Brasil, 2010, p. 5)

Assim, o profissional do AEE de sala de recursos generalista da Rede Pública do Distrito Federal (SEEDF) deve estar presente em todas as decisões, planejamentos/estratégias pedagógicas e conselhos de classes que envolvam os estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento em conjunto com os professores regentes do ensino regular, bem como demais profissionais do ambiente escolar e com a família (Distrito Federal, 2010).

¹²BRASIL, Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, item 8, p.10.

¹³ DISTRITO FEDERAL, Portaria n.664, Concessão de aptidão para os servidores integrantes do Magistério Público do Distrito Federal, publicada no DODF N.111, de 13 junho de 2024 (143335329).

¹⁴ DISTRITO FEDERAL, Portaria n.1.305, Estratégia de matrícula da Rede Pública do Distrito Federal 2024, publicada em 21 de dezembro de 2023.

Há de se constatar em nosso estudo por meio da análise e discussão de dados, se o trabalho colaborativo tem sido bem direcionado no sentido de oferecer sustento pedagógico para que o professor regente tenha melhores condições de ajustar o conteúdo às especificidades de cada estudante, assim como, ofereça acesso ao currículo de maneira a levar o estudante a participar de todas as atividades de forma adequada a sua necessidade educativa e que a forma de avaliação seja mais individualizada e formativa. Sobre isso Souza (2018, p.110) defende que:

Tem relevância o trabalho colaborativo das professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE quando se integram nesse processo de forma articulada com a professora regente para elaborarem as adequações indicadas, de forma que os estudantes com NEEs tenha garantidas as condições de apoio necessárias para realizar o seu processo de aprendizagem juntos com os colegas.

Outro ponto relevante destacado pelo estudo de Souza (2018) é que a prática pedagógica inclusiva compreende a interlocução do professor com a equipe da escola, com base no princípio da diversidade, que se fundamenta nas diferentes formas de planejamentos e estilos de forma de aprender para que se possa estabelecer novas estratégias de ensino para que atenda às particularidades do indivíduo.

Há de se enfatizar que a atuação do atendimento permite ao docente de sala de recursos generalista trabalhar mecanismos pedagógicos de práticas funcionais que favoreçam ao estudante a ter uma vida fora dos muros da escola, que valorize a sua individualidade e sua forma de encarar o mundo do mercado de trabalho e a sociedade de forma mais crítica e transformadora.

A pesquisa contempla a atividade pedagógica do docente do AEE em ciências humanas e linguagens em confluência com os professores da área de humanas dos anos finais do ensino fundamental no intuito de analisar se o trabalho tem sido colaborativo em dar continuidade ao processo inclusivo e de escolarização do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

4.4 Os Estudantes Atendidos em Sala de Recursos Generalista

A Resolução CNE/CEB n. 04, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) considera no seu artigo 4º o público-alvo do AEE:

- 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. (Brasil, 2009, art.4º).

Partindo desta normativa foram elaboradas as Orientações Pedagógicas da Educação Especial da SEEDF (Distrito Federal, 2010), que definem o conceito de cada deficiência e transtorno global do desenvolvimento, conforme apresentado no **Quadro 10**.

Quadro 9 – Definição de deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Deficiências
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deficiência intelectual/mental – refere-se, a um estado particular de funcionamento intelectual iniciado na infância, apresenta característica multidimensional e é passível de responder positivamente aos apoios individualizados oferecidos à pessoa. (SEEDF, 2010, p. 23).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deficiência múltipla – Conjunto de duas ou mais deficiências associadas, podendo ser de ordem física, sensorial e/ou intelectual. (SEEDF, 2010, p. 27).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deficiência Física – Caracterizada pelo comprometimento de condições motoras que acometem pessoas de forma a comprometer-lhes a mobilidade, sua coordenação motora geral e/ou fala. (SEEDF, 2010, p. 27).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transtornos Globais do desenvolvimento – de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, 2002, p. 98) – caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Abarca o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. (SEEDF, 2010, p. 28).

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Nas salas de recursos generalistas das escolas públicas do DF encontra-se o seguinte Cenário de atendimento aos alunos com deficiência e Transtorno Global do desenvolvimento¹⁵ (**Tabela 6**).

Tabela 6 – Quantitativo de estudantes frequentando o Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental/Sala de Recursos Generalista por CRE (continua)

CRE	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	TEA	Deficiência Múltipla	Total
Brazlândia	19	93	45	11	168
Ceilândia	169	419	316	47	951
Gama	65	104	131	25	325
Guará	47	108	125	26	306
Núcleo Bandeirante	33	78	106	20	237
Paranoá	45	157	67	34	303

¹⁵ Listagem enviada pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, datada em 04.07.2023, conforme censo de 2022 (Distrito Federal 2022), referente aos anos finais do ensino fundamental e médio (Anexo3, no final do Projeto de Qualificação).

Tabela 6 – Quantitativo de estudantes frequentando o Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental/Sala de Recursos Generalista por CRE (conclusão)

Planaltina	58	167	141	19	385
Plano Piloto	35	142	273	19	469
Recanto das Emas	63	109	116	22	310
Samambaia	48	131	147	21	347
Santa Maria	69	138	203	40	450
São Sebastião	39	134	77	16	266
Sobradinho	36	127	119	16	298
Taguatinga	74	223	317	29	643
Total geral	800	2130	2183	345	5458

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nota-se um número significativos de estudantes que necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que enseja a investir no processo inclusivo e na atividade pedagógica do professor de sala de recursos.

Diante de todo o contexto histórico, legal e de estrutura e funcionamento da sala de recursos generalista da rede pública da SEEDF passamos no capítulo seguinte ao embasamento teórico dos elementos que compõem a pesquisa.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema de nosso estudo contempla a atividade pedagógica do professor do AEE da sala de recursos generalista em confluência com os professores do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental, no que diz respeito aos saberes pedagógicos que devem mobilizar a sua prática escolar. Entretanto, ao analisarmos os dados coletados em nossa pesquisa de campo e expor nossas considerações sentimos a necessidade de identificarmos como se dá o pensamento teórico de estudiosos que estudam sobre a temática.

Cabe abordar que o desafio do estudo desta pesquisa ainda caminha em um terreno desconhecido, pois a delimitação da pesquisa contempla uma etapa escolar específica dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como o docente do AEE da área de humanas/código e linguagens da sala de recursos generalista. Assim, há poucos estudos e pesquisas por ser uma área ainda pouca explorada e passível de equívocos e incompreensões, tendo em vista a peculiaridade dos sujeitos envolvidos e incorporados à prática dos docentes.

Daremos enfoque aos seguintes elementos que mais destacaram-se em nossa pesquisa (**figura 13**).

Figura 13 – Categorias de estudo



Fonte: elaborada pela autora (2024).

5.1 Trabalho Docente: profissão, profissionalismo e profissionalidade

Verifica-se que ao longo da história da educação a profissão docente brasileira enfrentou diversos desafios e oscilações. Monteiro (2015) define que as profissões se distinguem pelo

seu grau de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização. Assim, passa-se a diferenciá-las da seguinte forma, seguindo os conceitos de Monteiro (2015):

- **Profissão**, no sentido amplo é toda atividade/ocupação, função, emprego que seja o principal meio de sustento de vida de um ser humano. Em sentido estrito, trata de uma ocupação mais especializada, bem remunerada e prestigiada.
- **Profissionalidade** é um termo de origem italiana que se originou diante das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, no período de 1960-1970. Dessa forma, o termo profissionalidade possui uma compreensão ampla e restrita. No sentido amplo, segue o entendimento de um perfil geral de profissão, ou seja, tudo que diferencia de outros grupos laborais. Então, diferencia-se obedecendo os seguintes critérios: valor do serviço, conteúdo identitário, autonomia profissional e estatuto profissional. No sentido restrito, diz respeito a qualificação do que é profissional. Na profissionalidade envolve as variáveis do valor do serviço que presta (sua utilidade e eticidade) e o seu estatuto (profissional e social).
- **Profissionalismo** diz respeito a fazer bem o que se faz (seja lá o que for). É o exercício de uma atividade laboral de acordo com seu conteúdo identitário, seguindo a sistemática (ciência, consciência e excelência). O critério do profissionalismo consiste em normas profissionais.
- **Profissionalização** é um processo coletivo e individual de desenvolvimento de uma profissão e de aprimoramento de uma competência profissional. Inclui a formação em nível superior e o processo de socialização profissional. No que diz respeito ao coletivo, a profissionalização é um meio pelo qual a ocupação eleva seu grau de profissionalidade. As variáveis são: a natureza da ocupação, a evolução dos saberes, a dinâmica de seus sujeitos, o estatuto social dos seus clientes e o interesse político. Já no aspecto individual, a profissionalização refere-se ao processo de aprendizagem e socialização profissional, ou seja, meio pelo qual o candidato adquire os saberes de cultura e postura profissional. Dessa forma, a profissionalização deu lugar à educação no que diz respeito às licenciaturas, à educação permanente e continuada, condições da profissão em relação ao salário e a carreira.

Cabe ressaltar, que os professores eram considerados leigos por não terem formação específica para a profissão ao cursarem a graduação diziam que “se profissionalizaram” como docentes.

Nesse contexto diante das definições apresentadas, é possível concluir que a profissionalização se relaciona com o profissionalismo, uma vez que ambos são decorrentes do

social da escola, nesse sentido, Contreras (2002) defende que não é sugestivo aplicar o termo “profissionalismo” para o trabalho dos professores, tendo em vista que tal pensamento implica “[...] uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira” (p. 73). Ainda no mesmo raciocínio, o autor diz que o termo adequado é “profissionalidade”, haja vista que o trabalho docente se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74).

Dessa forma, infere-se que a profissionalidade é uma prática responsável da profissão, com o compromisso de transformação no sentido político e ético. Sacristán (1995, p. 65) enfatiza que a profissionalidade “[...] está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”. Nesse mesmo sentido, Ferreira (2009, p. 430) dispõe:

Por tais motivos, refiro-me aos professores como sujeitos do seu trabalho, porque responsáveis pela gestão do pedagógico, caracterizada por ser o conjunto de ações, processos e opções que envolvem seu trabalho. Este, o trabalho das professoras e professores é específico: a produção do conhecimento em aula, em contextos políticos de busca de maior qualidade de educação, qualidade tão demandada no Brasil. Não é somente o cumprimento das obrigações do emprego, mas a ação social em relação a outros sujeitos, inserida em um espaço social e político mais amplo, pelo qual é influenciado e pode influenciar. (Ferreira, 2009, p.30)

Portanto, entende-se que a profissionalidade envolve não apenas os saberes e conhecimentos, mas como se aplica no contexto escolar. Assim, trata-se de uma percepção da práxis como ação transformadora da realidade. No entanto, é visível que cada uma dessas peculiaridades conceituais supracitadas, não se excluem isoladamente, mas, integram-se numa perspectiva de entender o trabalho pedagógico docente. Assim, estudar a atividade do docente do AEE representa pesquisar sobre a profissionalidade, no que diz respeito a sua subjetividade, relações sociais, o exercício competente desse profissional, a ética com o trabalho pedagógico e o seu compromisso político de ação humana transformadora.

Nessa sistemática de ideias, entende-se que o **trabalho** é toda ação humana, tendo como premissa alcançar um objetivo. O sujeito produz conhecimento, tempo e disposição para alcançar resultados. Ferreira (2017, p. 23) defende que “É pelo trabalho que se compreende a história [...], pois cada ser humano e cada formação societária elabora sua historicidade, na medida em que produz, por meio do trabalho”. No mesmo sentido, encontramos Marx:

“[...] trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercambio

material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.” (Marx, 2008, p.202).

O trabalho requer planejamento, ação, reflexão e avaliação. Esse movimento visa satisfazer condições previamente ajustadas, o que exige a transformação do que se pretende alcançar. Destarte, o trabalho do docente do AEE tem uma importantíssima relevância no contexto escolar inclusivo, é uma atividade criativa, intencional e modificativa. Esse professor pode e deve com seus saberes pedagógicos transformar a sua atividade profissional de modo a despertar a consciência crítica e transformadora dos estudantes, assim como, oferecer um apoio pedagógico de suporte ao professor regente do ensino regular.

Para Marx (2008), o trabalho é práxis. Ferreira (2017) entende que ao realizá-lo o agente está se autocriando, há transformação da realidade e conseqüentemente da natureza para alcançar o objetivo previsto. A práxis tem o objetivo de analisar o movimento natural e dialético de produção do conhecimento e apropriação desses saberes.

Levou-se em consideração que o trabalho do professor requer produção de conhecimento e não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, envolve também, todos os espaços sociais em que acontece o trabalho pedagógico, ou seja, a socialização dos saberes. Assim, a práxis está relacionada a teoria e prática, em um movimento de transformação do real, através da ação humana.

Para Castoriadis (2007, p. 94), práxis está relacionada a “[...] este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia”.

Diante do contexto escolar do AEE, o profissional docente desfruta da superação de inúmeras dificuldades, bem como o domínio de saberes pedagógicos que extrapolam a sua formação acadêmica específica, assim como estrutura de espaço ideal para a prática pedagógica e material didático adequado.

Nesse espaço, a atividade pedagógica deve ser mediada e oportunizada de maneira quase sempre de forma individualizada, atendendo a necessidade de cada limitação apresentada por cada estudante.

No que tange a **educação** e o **trabalho**, em Marx citado por Antunes (2012, p.78) “[...] o trabalho é a base de toda a existência humana, pois o que é a vida se não atividade”. É importante destacar, que o homem, por meio do trabalho, tem a finalidade de construir elementos culturais para a educação, pelo fato do seu desenvolvimento dar-se através de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e de gerações passadas. Desta forma, não se pode

separar trabalho e educação (Antunes, 2012). Em Mézaros (2008) mencionado por Antunes (2012) é importante destacar que a educação constitui a existência da humanidade, uma vez que foi retirada pela expropriação do trabalho humano através do Capital. Antunes (2012, p. 74-75) reforça que “[...] aqui se chega ao ponto no qual se pode mais adequadamente compreender que a educação em Mézaros, significa algo em si profundamente articulado à existência humana, e, portanto, à totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social”.

Logo, **educação** é a mediação da reprodução social pela qual pode ocorrer a emancipação humana. Como defende Mézaros (1998) citado por Antunes (2012), o papel da educação é garantir a transmissão material e cultural do Capital, pois é com o controle educacional pelo Estado que se garante a perpetuação da reprodução lógica capitalista, assim como a alienação do trabalhador. Dessa forma, para estes, é necessário romper com esse movimento e com um intenso trabalho docente procurar aspirar não apenas elementos materiais, mas sim valores de cunho sociais que transforme a sociedade.

O professor é um ser histórico, relaciona-se com a natureza por meio do trabalho para satisfazer suas necessidades e de acordo com alguns autores o entendimento é que o **trabalho** é imaterial, tendo em vista que: “[...] o produto não é separável do ato de produção, ou seja, o ato de produção e o de consumo são simultâneos”. (Asbahr, Sanches, 2006, p. 68). Assim, é possível compreender que a relação do trabalho docente está vinculada ao fazer pedagógico e aos estudantes.

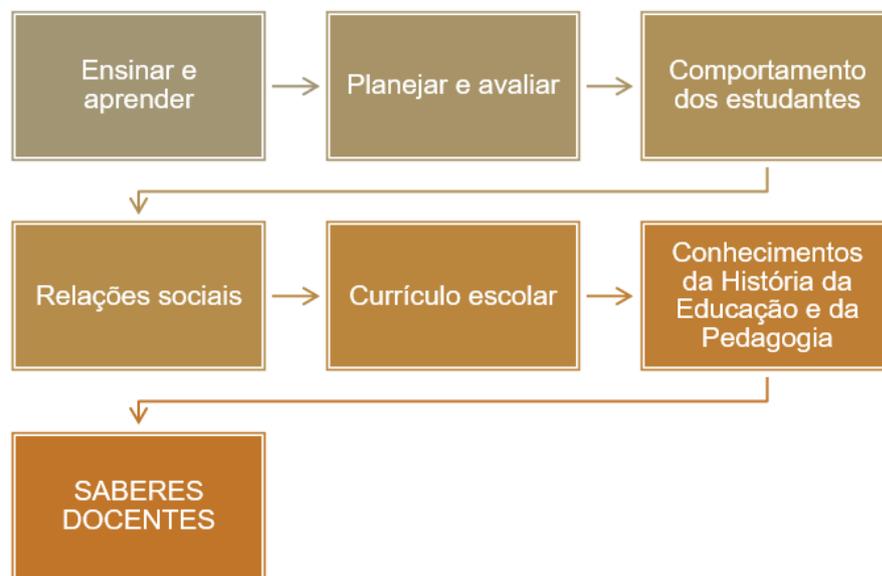
Nesse sentido, Saviani (2008, p. 13) entende que o “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ainda sobre trabalho encontramos em Franco (2012) que o trabalho docente se constitui de práticas sociais que estes profissionais constroem com um planejamento para atingir as expectativas de um determinado grupo de estudantes. Logo, um professor que desenvolve um trabalho pedagógico solitário, certamente não terá garantia de transformar a sua sala de aula. O trabalho docente se estrutura na relação de trabalho cooperativo entre os profissionais, bem como com conhecimentos e saberes que exigem compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Assim, todo trabalho docente possui identidade profissional, conhecimentos e competências que se constituem em saberes. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.216) descrevem que ser docente são aqueles que “[...] ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

5.2 Saberes docentes

Sobre os **saberes**, como bem diz Dantas (2007, p.126), “[...] são constituídos de conteúdos importantes para a organização sistemática da formação docente”. Nesse viés de ideias, a autora mencionada defende que para o exercício do trabalho docente é necessário a constituição de saberes que se referem (Figura 14):

Figura 14 – Saberes docentes



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Deste modo, os saberes são adaptativos e a depender das circunstâncias no ambiente escolar poderá ser reelaborado para se adequar a cada situação pedagógica do processo de formação e do trabalho docente (Dantas, 2007). O trabalho docente deve estar respaldado por um processo de formação que extrapola a inicial e exige elementos concretos para que todo o desenvolvimento profissional resulte a atender as especificidades exigidas pelos estudantes e demais sujeitos envolvidos em todo o processo educacional. Para Gauthier *et al* (1988, p. 14), a atividade pedagógica docente é:

[...] a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação dos professores. (Gauthier *et al*, 1988, p. 14)

No mesmo dispositivo de pensamento, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transposição de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218)

Para os autores mencionados, os saberes docentes são variados, decorrentes de um conjunto de apropriações que envolvem a formação inicial e continuada e a experiência pessoal e profissional de cada docente. Para Gauthier *et al* (1988), os saberes do ato de ensinar estão inerentes a natureza humana, no qual são constituídos por um conjunto de conhecimentos e competências que embasam a prática do trabalho docente. O posicionamento de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sustentam que o saber docente é um saber plural que decorre de outros conhecimentos necessários a formação profissional. Assim, o pensamento de Gauthier *et al* (1988, p.14), no sentido de compreender que os saberes do trabalho docente, “[...] é estabelecer um repertório de conhecimentos coerente e pertinente que correspondam aos saberes profissionais próprios do professor [...]”.

Logo, compreende-se que na atividade pedagógica do trabalho docente se constitui de conhecimentos que estão relacionados as experiências vivenciadas pelo professor. Dessa forma, o saber da ação pedagógica torna-se público e validado. Sobre isto encontramos em Gauthier *et al* (1988, p. 33):

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Ou seja, o trabalho docente através de um saber experiencial quando compartilhado de forma científica, ganha notoriedade no processo educativo e torna a ação pedagógica uma contribuição na formação docente no que se refere a profissionalização inicial e continuada, além de promover a valorização do trabalho docente.

No trabalho docente do profissional do AEE é **possível vislumbrar** saberes pedagógicos que demandam uma atuação mais precisa e direta, diante da especificidade e da complexidade da atividade pedagógica da sala de recursos generalista que envolve estudante, família e

professores regentes¹⁶. É com o trabalho docente deste profissional que toda a movimentação do processo inclusivo ocorre no ambiente escolar, ou seja, é com todo o seu saber pedagógico que esse profissional se constitui, assim como, todo o processo inclusivo ganha força na escola, diante do apoio pedagógico oferecido pelo docente de sala de recursos generalista. Dantas (2007) corrobora com esse pensamento quando defende que os saberes pedagógicos quando destinados à prática docente podem provocar mudanças importantes na postura do profissional educador. Esta afirmativa se aproxima do que afirma Tardif (2000, p. 15):

Percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e a gestão da turma, objetivos cognitivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Para Tardif (2000) a atividade pedagógica requer o cuidado e o planejamento em diferentes parâmetros. Nesse mesmo sentido, cabe destacar que diante das atribuições educativas da atividade pedagógica do trabalho do docente do AEE, compreende-se que ela requer uma primazia de dedicação, estudo e planejamento para uma atuação mais significativa e que provoque mudanças transformadoras no sistema educacional inclusivo e no mundo do mercado de trabalho. Assim o trabalho docente do profissional do AEE de sala de recursos generalista necessita se constituir de saberes plurais e heterogêneos.

O saber pedagógico sob a ótica de Dantas (2007, p. 16), “[...] precisam estar embasados entre o campo teórico e a ação docente e que podem ser subsidiados por discussões coletivas, contribuindo com o discernimento e a intervenção na construção de propostas pedagógicas e de práticas docentes transformadoras e inclusivas”. Para tanto, a formação de professores tem como propósito a construção da autonomia intelectual, moral, social, assumindo a dialogicidade (Freire, 2005), que é compreendida como uma ação que cria sentidos para a prática docente, tendo em vista que há a necessidade de uma reflexão do coletivo, a explicitação das intencionalidades e a abertura para novas interpretações (Franco, 2012).

Sendo assim, acreditamos que a inclusão escolar permite repensar a forma de ensinar para que o estudante tenha acesso ao currículo de forma autônoma, crítica e que a diferença favoreça a convivência entre pares. Sobre isto, Mantoan (2015, p. 69) nos ensina que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino, for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses

¹⁶ Esta afirmação será corroborada no **capítulo 6** das análises dos discursos dos docentes pesquisados.

limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (Mantoan, 2015, p.69)

Conforme descreve Tardif, Lessard e Lahaye, (1991), os saberes dos docentes não estão relacionados a transmissão de conhecimento já constituído, mas sim, a um saber plural que diz respeito a sua formação profissional: disciplinar, curricular e da experiência. Assim, esses autores defendem que os saberes disciplinares se referem ao saber produzido pelas ciências da educação, saberes pedagógicos, saberes sociais que estão selecionados pelas instituições universitárias. Conforme os autores, esses saberes são transmitidos ao docente pela formação inicial e continuada sob forma de disciplinas.

Conforme os autores, os saberes curriculares apresentam-se no desenvolvimento da carreira docente por meio dos componentes curriculares que são programas estabelecidos por meio de objetivos, conteúdo, métodos que os docentes devem aplicar em sua prática pedagógica. E por fim, o terceiro saber definido pelos autores mencionados corresponde ao saber da experiência que são saberes relacionados ao cotidiano, ao saber fazer e ser que se incorporam a partir da vivência individual e coletiva da prática docente.

Dessa forma, pode-se entender que o saber do docente está centrado em sua prática escolar que é reconhecer as necessidades e os interesses do estudante. Quando se trata com alunos com deficiência esses saberes tornam-se mais específicos, pois está condicionado a um “saber adequar-se” e um “saber ser” com os estudantes. Também encontramos em Pimenta (2012, p. 49) que saber pedagógico é:

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (Pimenta, 2012, p.49)

É evidente vislumbrar na atividade pedagógica do professor de sala de recursos generalista que sua prática pedagógica exige uma atuação docente de adquirir conhecimento de diversas fontes, sem procrastinar os objetivos educacionais.

Como destaca Franco (2012) as práticas pedagógicas são práticas sociais diante dos quais os professores se organizam para cumprir os objetivos e as expectativas pedagógicas que atendam a necessidade dos estudantes. Assim, descreve a autora:

A prática docente é a prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista na sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como a sua aula integra e expande a formação

desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para seu aluno. (Franco, 2012, p. 160)

Contudo, na abordagem escolar inclusiva de atuação em sala de recursos generalista nos anos finais do ensino fundamental, evidencia-se, na prática escolar com o profissional do AEE, que a atuação exige conhecimentos mais profundos de pedagogia. Requer particularidades no atendimento aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento de áreas de formação mais específica, por exemplo: saber despertar o estímulo do aluno para aprender, ter conhecimento de psicologia educacional, do processo de formação da aprendizagem e conhecimento sobre o contexto do aprendizado relacionado ao meio em que o aluno está inserido, bem como saber como se dá o processo de letramento que vão além de conhecer as especificidades da deficiência clínica do estudante, ter conhecimento de atividades diferenciadas que trabalhem a memória, a criatividade, a concentração, percepção, autonomia e independência, dentre outras atribuições descritas no item 3.3 deste trabalho de pesquisa.

Com todo o rigor profissional, os saberes pedagógicos do docente devem atender as demandas que melhor se ajustem ao aprendizado do estudante e na orientação aos professores regentes do ensino regular. Isso faz total diferença quando se lida com estudantes público-alvo da educação especial. Para Pimenta (1999, p. 20), “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Conforme o Ministério da Educação (Brasil, MEC/SEESP 2006, p. 15), no livro produzido sobre: “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado”, o AEE não se trata de reforço escolar pois:

[...] não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. (Brasil, MEC/SEESP 2006, p. 15)

Assim, os saberes pedagógicos do profissional do AEE são fundamentais para fortalecer e direcionar a prática pedagógica deste docente, tendo em vista o contato permanente que estabelece entre o aluno, a família e o professor regente do ensino regular e para que o profissional não transforme o espaço do AEE em uma sala de reforço.

Diante de todo o processo que elege o docente a atuar em sala de recursos generalista, coloca-se a investigar sobre os saberes pedagógicos que compõem esse profissional e quais os

que melhor se ajustam a ter uma melhor atuação na prática pedagógica e no assessoramento as famílias, professores regentes do ensino regular e estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Os saberes pedagógicos compõem a identidade profissional do docente e esse saber vai determinar as práticas didáticas de planejamento e adequação de conteúdo aos estudantes. Magalhães (2016), ressalta que como pesquisadores é preciso estar atento às múltiplas determinações e mediações nas quais se insere a atividade pedagógica do docente, que são elementos fundamentais para compreender a apropriação e ressignificação dos saberes dos professores na sua prática escolar.

Sobre isto, Saviani (1996) entende que o educador deve ter conhecimento de mundo, conhecimento da concepção de educação, ensino, aprendizagem, saberes que determinam condutas dentro e fora do contexto de sala de aula, o autor afirma: “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (Saviani, 1996, p. 145). Na mesma linha de pensamento, Franco (2008, p. 120) destaca:

[...] só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdo e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdo, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. (Franco, 2008, p. 120)

A prática docente do professor do AEE constitui-se diariamente diante da complexidade das especificidades dos estudantes, para cada aluno é necessário adequar uma determinada metodologia de ensino que respeite às limitações de aprendizagem do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Nesse sentido, a pedagogia dialética torna-se demasiadamente importante no encontro entre prática e teoria no cotidiano escolar, pois, como defende Kowarzik (1988, p. 32):

A determinação teórica de sentido da educação não pode superar diretamente a distância que a separa da práxis educacionais, mas ganha significado prático que lhe cabe apenas através do educador que se orienta por ela, em cujo “tato pedagógico” reside a instância mediadora entre teoria e prática. (Kowarzik, 1988, p. 32)

Conhecer a relação entre a teoria e a prática do docente do AEE faz-se necessário para estabelecer as diretrizes que constituem o saber pedagógico desse professor especializado. E esse saber bem estabelecido torna-se importante para que o educador conduza o educando a

aprender de forma diferenciada e desperte estímulo ao estudante para que tenha interesse em desenvolver-se. Charlot (2000, p. 65) indaga que:

Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber objeto não é senão uma das figuras do aprender. (Charlot, 2000, p. 65)

Dantas (2007, p. 124) ensina que “[...] principalmente os profissionais da educação devem desafiar a produção dos saberes pedagógicos, fazendo ciência de modo criativo, revolucionário e coletivo, buscando contribuir para desenvolver uma prática pedagógica mais consistente e verdadeira”.

Mesmo que a prática pedagógica do professor seja importante, isoladamente não contribui para o crescimento e a valorização da profissão docente. É necessário haver apropriação da teoria e da prática para que os avanços da aprendizagem do aluno tenham o alcance pretendido. Nesse sentido, Pimenta (1995) defende que o trabalho do professor envolve a atividade teórico-prática, ou seja, práxis. A especificidade da atuação docente, enquanto o exercício de ensinar, organização, olhar analítico e crítico sobre as políticas educacionais faz com que suas ações pedagógicas constituam saberes de referência para atingir os objetivos pedagógicos:

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta; Lima, 2006, p. 12).

A atividade docente desenvolve-se sobre um fenômeno a ser conhecido que é a forma em que o estudante é constituído, ou seja, seus valores, sentimentos, atitudes, seu tempo de aprendizagem. Essas demandas exigem do docente uma capacidade de ensinar que ultrapassa o saber da transmissão do conhecimento.

Nesse contexto educativo, a formação inclusiva somente se constitui na interação entre alunos, professores e sociedade, ao identificar um conjunto de saberes necessários à prática educativa de todo professor (Freire, 2003). Logo, entrelaça-se o pensamento de Freire (2007) ao de Charlot (2000, 2001, 2005), que afirmam que o saber é relação, e informação é objeto do saber e conhecimento. É possível compreender que, a depender do contexto social, afetivo e familiar desse sujeito, haverá possibilidade de tornar o seu conhecimento ainda mais significativo.

Portanto, mergulhar na mencionada temática que envolve os saberes pedagógicos é um tema que ainda merece estudos aprofundados, tamanha a sua complexidade. Nos deteremos nos discursos dos docentes, para ao final, apresentarmos a realidade concreta da formação de professores no que tange ao tema proposto pela pesquisa.

5.3 Formação inicial, continuada de professores e autoformação

O termo formação, de acordo com Ferreira (2017) é o ato ou modo de formar e significa dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar, tomar forma; educar. Notadamente, uma formação docente envolve não apenas a formação inicial, mas, a continuada, numa relação crítica de pensamentos, como destaca Franco (2012, p. 167):

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. (Franco, 2012, p. 167)

Vale salientar que a **autoformação** também constitui a formação docente. A autoformação permite o protagonismo do professor no sentido de prover para si uma formação crítica, ampla e permanente que não se esgota em cursos de graduação ou em formações continuadas sistemáticas, mas que vai além por toda a existência pessoal e profissional do ser educador (Perrenoud, 2000, p. 159). Esta categoria, mesmo importante e integradora da categoria Formação de professores, é pouco abordada neste estudo.

O objeto da profissão docente é a educação. Segundo Monteiro (2015, p. 138), é um “saber-fazer-bem, ou seja, utilização de saberes especializados”. O autor também destaca que para a atuação da profissão docente é necessária uma formação metodológica geral sobre o fenômeno da aprendizagem e as condições e fatores gerais do seu sucesso:

São saberes psicológicos, sociológicos, semióticos, nomeadamente, sobre as pessoas que aprendem, com suas características individuais, sociais e culturais, e sobre a aprendizagem como fenômeno comunicacional, com seus registros verbais, não verbais e pragmáticos. (Monteiro, 2015, p. 147).

A formação docente faz-se necessariamente importante, pois é na relação teoria e prática que o contexto da aprendizagem se constitui, ainda mais com as especificidades exigidas na

atuação aos estudantes de sala de recurso generalista, bem como a assessoria as famílias, aos professores regentes e demais profissionais do ambiente escolar.

Imbernón (2010, p.25) destaca que “para o exercício da docência é preciso ter uma formação profissional que envolve conhecimentos específicos, aquisição das habilidades e conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Nesse mesmo viés de pensamento, Nóvoa (2017, p. 1.106 - 1.133) destaca que o eixo de qualquer formação é o conhecimento e a socialização no contexto profissional. Segundo o autor, aprender a ser professor exige três dimensões: A primeira dimensão diz respeito ao desenvolvimento de uma trajetória cultural e científica, ou seja, o docente deve buscar contato assíduo com a ciência, literatura e arte. Esclarece ainda, que o professor deve ter uma riqueza formativa que favoreça a densidade cultural e desperte nos estudantes o interesse a ter gosto pela leitura. A segunda dimensão refere-se a ética, pois o docente deve ter um compromisso concreto com a educação dos estudantes. A terceira dimensão é de que o docente deve estar preparado para atuar em um ambiente de incerteza e imprevisibilidade. Assim, Nóvoa (2017, p. 1.106-1.133) sintetiza dizendo que “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”. Dessa forma, entende-se a necessidade da formação continuada para que o docente melhor se desenvolva no seu trabalho em sala de aula.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 108) a **formação continuada** e a construção da identidade profissional trilham um percurso que vêm sendo experimentado nas últimas décadas. Muitos estudos apontam para formação docente mais efetiva que ocorre na profissionalização continuada que contempla vários elementos que se unem a vários saberes da docência. Conforme destaca Zabalza (2004), um dos caminhos para a profissionalização é através da Universidade.

A universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nele há lugar para melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de “desconstituir” antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros. (Zabalza, 2004, p.56)

Nesse viés de ideias expostos pelos mencionados autores, entende-se que os processos de **formação inicial** e continuada devem estar associados a um processo de valorização identitária e profissional dos professores, assim como vinculados ao cotidiano da prática

docente e a interação entre os professores no espaço de coordenação pedagógica. A formação inicial, segundo Dos Santos, Dantas e Bandeira (2022), a formação inicial é o princípio e a referência para as primeiras práticas docentes. Assim, visa construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, vinculada a prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação continuada. (Dantas, 2007, p. 4). Essa formação pode incluir cursos universitários, técnicos, profissionalizantes ou qualquer outro tipo de educação formal que tenha como objetivo preparar o indivíduo para ingressar no mundo do trabalho. A formação inicial geralmente abrange tanto aspectos teóricos quanto práticos, proporcionando ao formando uma base sólida para seu desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, todo o processo de formação docente está assentado no **desenvolvimento profissional** do docente que para Ramalho e Nuñez (2014, p. 31) significa “[...] um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor em diferentes estágios de generalização de todos os aspectos socioprofissionais que estruturam a sua identidade profissional”.

Compreende-se dessa forma, que o processo de formação é contínuo e encontra-se imbuído de constante evolução. Ao profissional docente é exigido um amplo conhecimento pedagógico e de experiência de vida que possam dar sustento a sua prática social em sala de aula. Dantas (2007) reforça a ideia que ser professor é, antes de tudo, ser um profissional reflexivo e crítico, ou seja, é preciso que o professor esteja sempre disposto a realizar movimentos de investigação e aperfeiçoamento acadêmico para que sua prática pedagógica tenha sempre melhores resultados.

Ramalho e Nuñez (2014, p.30) fundamentam a importância da relação que há entre a formação inicial e continuada, pois entendem que todo este percurso embasará a identidade profissional e pessoal do docente “[...] potencializando o desenvolvimento profissional e subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores [...]”. Sendo assim, todo o investimento de cunho intelectual é considerado espaço-tempo da formação do indivíduo.

Portanto, a profissionalização é a construção da identidade docente através da formação que envolve as apropriações de saberes pedagógicos que irão determinar a prática docente. Segundo Freire (1991, p.58) “Ninguém começa a ser educador numa terça-feira, às quatro horas da tarde [...] Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Outro ponto, é entender que a formação profissional do professor do AEE deve ser subsidiada pelo diálogo entre os pares, no caso em estudo, os professores de sala de recursos generalista em confluência com os regentes do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental. Dantas (2007, p. 32) destaca que a formação é um “[...] processo contínuo, sistemático e organizado que tende a redimensionar o ensino e a organização escolar”. Para a autora, a prática educativa organizada pode determinar o sucesso da aprendizagem.

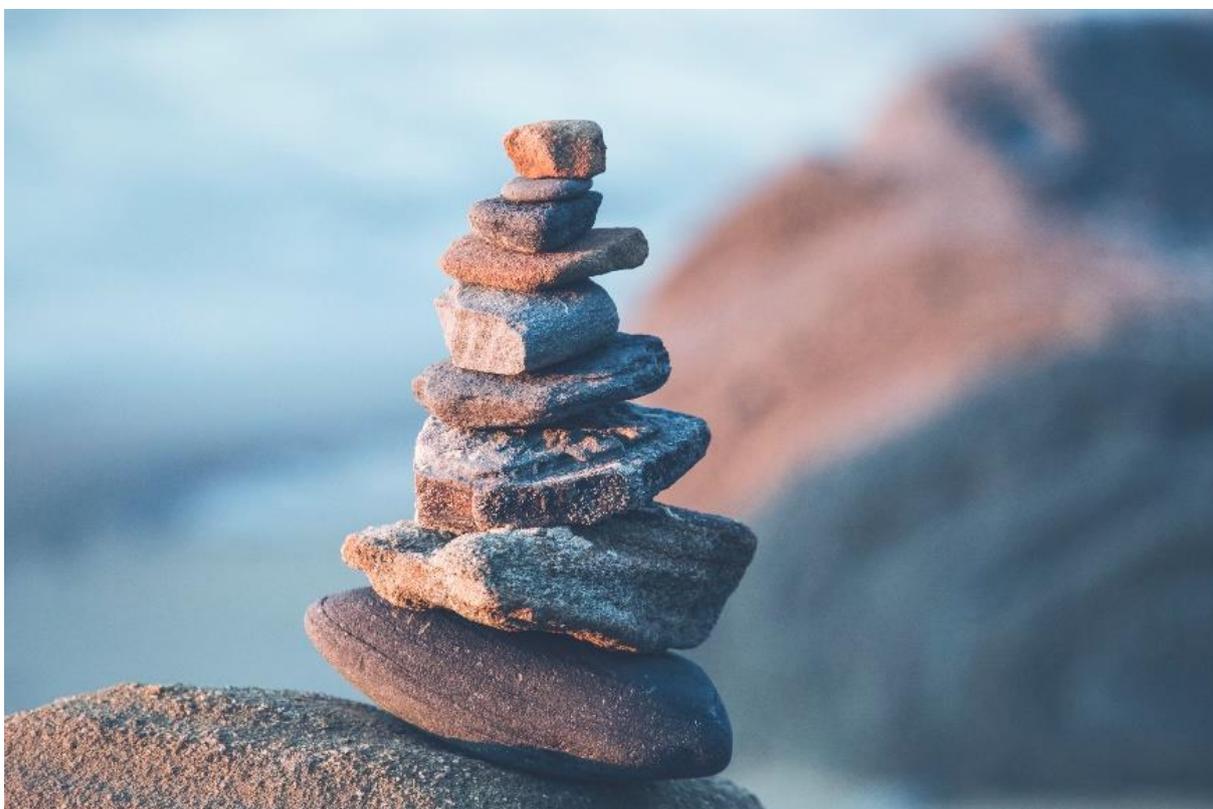
No que diz respeito a organização e funcionamento da sala de recursos generalista no Distrito Federal, é possível vislumbrar que o docente do AEE dos anos finais do ensino fundamental são professores de área específica (área de humanas/linguagem e exatas/ciências naturais) (Distrito Federal, 2024).

Em consonância com a relevância da formação continuada como indispensável a formação docente, Dantas (2007, p.65) revela que “[...] toda formação, diretamente ligada à profissão ou à formação da identidade pessoal, é sempre favorável ao desenvolvimento profissional do professor, pois, à medida que mergulha neste novo campo, abre possibilidades e dá nitidez à sua atitude profissional”

Para isso, vale primeiramente conhecer a identidade profissional docente, e de acordo com Rêses (2015), a identidade profissional é constituída considerando sua história, grupos, pertencimento e significações. Pimenta (2012, p. 19) reforça a ideia “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Logo, na atuação em sala de recursos generalista a identidade profissional já vem estabelecida no processo histórico profissional do docente, a partir da área de formação acadêmica, formação continuada, processo de habilitação para o exercício de sala de recursos, além da significação social da profissão do docente e das suas tradições.

A tarefa de ensinar no AEE de anos finais do ensino fundamental exige um processo de humanização para levar o estudante a ter sucesso no aprender. Pimenta (2012, p.25) entende que o processo na formação do docente percorre o seguinte trajeto “Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional) ”.

Trata-se, enfim, de pensar a formação do professor englobando a formação inicial, a contínua e a experiência pessoal. Essa perspectiva permite entender que o ato de ensinar exige um trabalho de formação intenso e uma metodologia diariamente reajustada ao público de estudantes, bem como uma diferenciada atuação deste profissional do AEE para que o trabalho em conjunto com o professor docente do ensino regular surta melhores resultados na aprendizagem do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.



PARTE III – MEDIAÇÃO E TOTALIDADE

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo trata da descrição, análise e discussão dos dados coletados a partir dos documentos oficiais, questionários e entrevista realizados durante os meses de Abril e Maio de 2024 que faz parte da última etapa da pesquisa deste trabalho de dissertação. Assim que efetuada a pesquisa de campo procedeu-se à análise das respostas, transcrição das informações e a elaboração das análises.

Considerando que esta pesquisa tem relação direta com os docentes do AEE da sala de recursos generalista em confluência com os professores regentes do ensino regular, trazemos os discursos gerados das entrevistas, a partir das categorias metodológicas: **historicidade, contradição, mediação e totalidade** fazendo relação com as categorias teóricas relacionados a atividade pedagógica do docente do AEE que são: **Trabalho docente, Saberes Pedagógicos, Interlocução do trabalho docente do AEE com os professores do ensino regular, Formação inicial e continuada** para desvelar os objetivos específicos para este estudo:

1. Caracterizar o perfil do professor do AEE de sala de recursos generalista na legislação;
2. Mapear a formação inicial e continuada dos professores do AEE;
3. Analisar a atividade pedagógica do professor do AEE em interlocução com o professor regente do ensino regular.

Cabe ressaltar que o primeiro objetivo foi contemplado no quarto capítulo de estudo, quando foi definido o que trata a sala de recursos generalista, a historicidade do Atendimento Educacional Especializado, os princípios do processo inclusivo, como se dá a habilitação do docente do AEE, atribuições e perfil definido pela SEEDF para atuar neste serviço pedagógico.

De acordo com o questionário do Apêndice A, buscou-se delinear o perfil dos docentes pesquisados. Em primeiro momento, traçamos o perfil dos professores do AEE que atuam em sala de recursos generalista, tendo em vista que todo o processo investigativo permeia sobre sua atuação no serviço educativo do AEE, assim como procuramos também traçar o perfil dos professores regentes. Assim, buscamos delinear primeiramente o nosso **estudo**, em conhecer o perfil destes docentes entrevistados.

Ao final deste capítulo o objetivo 2 e 3 será respondido em conjunto do que foi produzido das análises dos objetivos anteriores. Os três nos darão uma visão de totalidade, de inteireza do processo de modo a responder ao objetivo geral que foi analisar a atividade pedagógica necessária do professor de sala de recursos generalista, da área de ciências humanas

para sua atividade pedagógica em confluência com os professores do ensino regular da área de humanas dos anos finais do ensino fundamental, que tenham alunos com deficiência que recebem Atendimento Educacional Especializado.

A seguir analisaremos nossas categorias de estudo: formação inicial e continuada dos docentes do AEE e o seu perfil profissional.

6.1 Formação Inicial e continuada dos Docentes do AEE e o perfil profissional

Conforme mencionado no item 4.3 deste trabalho, para atuar no serviço especializado é necessário ter aptidão por meio de um processo de avaliação que envolve: análise curricular, avaliação escrita e entrevista e um concurso de remanejamento/remoção para atuar no Atendimento Educacional Especializado de sala de recursos generalista, (Distrito Federal, Caderno de Concessão de Aptidão da SEEDF, 2024, p.30). Neste sentido, iniciamos a análise de dados, observando os discursos dos docentes do AEE sobre sua formação inicial e continuada. Vejamos:

Graduação em História, pós-Graduação em ensino especial. Curso Atendimento Educacional Especializado, Curso de surdo-cegueira, Curso de deficiência intelectual e Curso de Tecnologia Assistiva.

Atuação em sala de recursos generalista desde 2011. Profissional efetiva da SEEDF desde 2004 (Professor do AEE 1).

Graduação em Geografia, mestrado em geografia, Curso Atendimento Educacional Especializado, Curso de deficiências, Autismo e Diversidade.

Atuação em sala de recursos desde 2011. Profissional efetivo da SEEDF desde 2001 (Professor do AEE 2).

Graduação em Letras, pós-Graduação em Psicopedagogia institucional. Tenho vários cursos, mas não lembro os nomes no momento. Atuação em sala de recursos desde 2017. Profissional efetiva desde 2007 (Professor do AEE 3).

Observa-se que estes profissionais da sala de recursos generalista são graduados com licenciatura em área específica de: História, Geografia e Letras. Possuem alguns cursos em ensino especial, especialização ou mestrado em geografia. São professores efetivos da SEEDF que encontram-se atuando com estudantes com deficiência a longo tempo.

Questionados por que decidiram atuar nesta especialidade como professores do AEE responderam:

[...] *por interesse* **(Professor do AEE 01)**.

[...] *a convite da vice-diretora da escola que acreditou que tivesse perfil para trabalhar no AEE*". **(Professor do AEE 02)**.

[...] *pela minha filha que nasceu com síndrome de down*". **(Professor do AEE 03)**.

Portanto, em algum aspecto, o profissional motivou-se a enveredar por este novo caminho profissional. Certamente que a experiência na docência já existia, embora nenhuma relacionada a Educação Especial. A experiência foi se constituindo no processo e observa-se que não houve nesse período de atuação qualquer formação pedagógica, o processo/desenvolvimento profissional foi se constituindo enviesado, carente desta formação.

Consideramos, e os estudos e pesquisas confirmam, que a formação continuada determina significativamente a profissionalidade e o desenvolvimento profissional. Segundo Fontana (1997) é através da formação continuada que o professor torna-se consciente dos obstáculos impostos à sua profissão. Assim, ao saber identificá-los, este profissional será capaz de refletir de forma crítica, de modo a não se sujeitar a alienação imposta pelo sistema capitalista.

Apesar dos professores do AEE terem realizado o processo de aptidão para atuar em sala de recursos generalista e já atuarem há alguns anos na área, os discursos mencionados revelam que embora o processo de habilitação exija cursos específicos, é possível logo identificar que os cursos mencionados parecem não serem suficiente para atuarem com o estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento para que o processo ensino e aprendizagem seja efetivo, diante da complexidade de atribuições que lhe são exigidos em trabalhar com a tríade Professores regentes + família + estudante, entendimentos estes confirmados pelos próprios docentes do AEE nos excertos a seguir:

“ Eu realmente acho que o professor deve passar pelo processo de aptidão porque acaba que precisa fazer cursos na área de ensino especial para cumprir as exigências do processo de aptidão, mas esses cursos não oferecem embasamento suficiente teórico”

para lidar com as variadas deficiências e com o trabalho proposto pelo atendimento de sala de recursos. É na prática mesmo que aprendemos, então qualquer professor tem condições de realizar essa aptidão pela fragilidade do processo em si, de não ser muito exigente e não exigir mais conhecimentos pedagógicos que ofereça mais embasamento teórico e prático para a atuação que na prática apresenta-se bem variada para lidar com as especificidades dos alunos e com a orientação com os professores e com a família. (Professor do AEE 1)

“Considero que o processo de aptidão deveria ser mais exigente e passar a contemplar formação em ensino especial mais direcionada a deficiência, com mais conhecimentos pedagógicos de como lidar com as metodologias de ensino. Tinha também, que exigir do professor de sala de recursos dos anos finais e médio formação em magistério ou pedagogia, por ser uma área que traz mais conhecimentos pedagógicos mais adequados para atuar com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência. Só a área específica de graduação fica a desejar para a dinâmica do trabalho”. (Professor do AEE 2)

“Acho até que pode ter o processo de aptidão, mas eu considero que qualquer pessoa, em qualquer área acadêmica pode desenvolver um bom trabalho na sala de recursos, o que vai demandar é sua boa vontade em desenvolver mecanismos para que o estudante alcance a aprendizagem. Talvez exigir mais conhecimentos pedagógicos na área de psicopedagogia e pedagogia ajudaria mais na prática de sala de recursos”. (Professor do AEE 3)

Como pode-se observar nos excertos, os professores possuem algum tipo de formação no atendimento educacional especializado, mas eles mesmos afirmam não serem suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que vai nos dando pistas de que há falta destes saberes pedagógicos, desconhecidos para estes professores, o que conseqüentemente dificulta o seu trabalho docente neste serviço pedagógico.

De acordo com a legislação vigente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prevê a Resolução CNE/CEB n.4/2009 em seu artigo 12 que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial”. Na mesma Resolução no artigo 13 é possível identificar as atribuições do professor do AEE:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e 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 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, Resolução CNE/CEB n.4/2009, artigo 13)

Como se percebe, na própria Resolução, o pedagógico é exigido em todas as atribuições deste profissional. Para tanto, é tarefa da própria instituição em que estes professores estão atuando, que oportunize formação pedagógica para saberem lidar com este público de estudantes, conforme suas atribuições.

No mesmo sentido, conforme prevê o Conselho Nacional da Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB n. 2/2001) em seu artigo 18, determina que para exercer o trabalho docente no AEE os profissionais deverão comprovar:

1. Formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
2. **Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio** (Brasil, 2001b, p.5, grifo nosso)

Mais uma vez, conforme descrito acima, notamos a necessidade do pedagógico para efetivação do trabalho do professor de Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área que possibilitem a sua atuação no atendimento educacional especializado, nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, bem como aprofundar seu caráter interativo

junto à sala de recursos. (Brasil 2008, p.11, grifo nosso)

Ainda, de acordo com o Parecer n. 17/2001 (CNE/CEB), considera-se professor especializado aquele que:

- a) [...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas [...] (Brasil, 2001b, p.18)

Ante a previsão dos documentos legais mencionados, estes sugerem uma especificidade do profissional do AEE de ter uma formação pedagógica e, específica na área de educação especial, o que leva a entender que a prática pedagógica do AEE é muito diversificada e conforme pode-se observar na descrição do perfil dos docentes.

A prática pedagógica em sala de recursos generalista, conforme as atribuições acima mencionadas (Resolução CNE/CEB n.4/2009, artigo 13), exige um conjunto de saberes que envolvem diferentes áreas de conhecimentos. Verifica-se, conforme descrição informada anteriormente que **os professores pesquisados** possuem entre (07) sete a (13) treze anos de atuação em sala de recursos generalista e são professores efetivos da SEEDF desde o ano 2001, 2004 e 2007 e percebe-se que mesmo com um tempo considerável na rede pública possuem um currículo com poucos cursos de formação pedagógica e apenas cursos na área de educação especial para cumprir a exigência do processo de habilitação para aptidão em sala de recursos generalista. Logo, entende-se pelas informações colhidas que não houve continuidade na formação pedagógica que enriquecesse mais a prática docente do AEE.

Certamente, a formação continuada poderá suprir tal carência pedagógica. Sobre isto Dantas (2007, p. 65) esclarece que a formação continuada “[...] é importante para o desenvolvimento profissional, no entanto, diante da emergência em melhorar a qualidade da educação brasileira, é fundamental haver a correlação dos estudos contínuos com a profissão”. A autora defende ainda que a formação continuada se faz muito relevante na atuação do profissional na sua prática pedagógica, principalmente quando pretende-se construir uma educação com mais qualidade.

Outro ponto mencionado sobre a **formação continuada** refere-se ao processo de aptidão para atuação em sala de recursos generalista. Atentemos aos seus excertos¹⁷:

¹⁷ Transcrevemos mais de uma vez, os mesmos excertos, para facilitar a leitura e compreensão das análises realizadas.

Eu realmente acho que o professor deve passar pelo processo de aptidão porque acaba que precisa fazer cursos na área de ensino especial para cumprir as exigências do processo de aptidão, mas esses cursos não oferecem embasamento suficiente teórico para lidar com as variadas deficiências e com o trabalho proposto pelo atendimento de sala de recursos. É na prática mesmo que aprendemos, então qualquer professor tem condições de realizar essa aptidão pela fragilidade do processo em si, de não ser muito exigente e não exigir mais conhecimentos pedagógicos que ofereça mais embasamento teórico e prático para a atuação que na prática apresenta-se bem variada para lidar com as especificidades dos alunos e com a orientação com os professores e com a família (Professor do AEE 1).

Considero que o processo de aptidão deveria ser mais exigente e passar a contemplar formação em ensino especial mais direcionada a deficiência com mais conhecimentos pedagógicos de como lidar com as metodologias de ensino. Tinha também, que exigir do professor de sala de recursos dos anos finais e médio formação em magistério ou pedagogia, por ser uma área que traz mais conhecimentos pedagógicos mais adequados para atuar com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência. Só a área específica de graduação fica a desejar para a dinâmica do trabalho. E acho também que o processo de aptidão deveria ser para todos os professores para saberem se realmente tem perfil para atuar em sala de aula mesmo (Professor do AEE 2).

Acho até que pode ter o processo de aptidão, mas eu considero que qualquer pessoa, em qualquer área acadêmica pode desenvolver um bom trabalho na sala de recursos, o que vai demandar é sua boa vontade em desenvolver mecanismos para que o estudante alcance a aprendizagem. Talvez exigir mais conhecimentos pedagógicos na área de psicopedagogia e pedagogia ajudaria mais na prática de sala de recursos (Professor do AEE 3)

Vale destacar nesta análise, que nos discursos acima descritos, é possível compreender que os docentes acreditam ter perfil para o serviço especializado. Todavia a carência de uma formação pedagógica é nítida em todos os discursos. Desse modo, denota-se nos discursos os sentidos dos sujeitos pesquisados. Para Orlandi (2005, p.17), “o discurso é o lugar em que se produz sentidos por/para sujeitos”.

A ideologia para o **professor do AEE 3** é que a atuação no AEE não é um cargo técnico e sim uma função ocupada por qualquer docente que apresente o desejo em ocupá-lo, mas o discurso mencionado logo se contradiz quando menciona que poderia se exigir mais conhecimentos em psicopedagogia e pedagogia. Vejamos:

[...] eu considero que qualquer pessoa, em qualquer área acadêmica pode desenvolver um bom trabalho na sala de recursos, o que vai demandar é sua boa vontade [...]
[...] Talvez exigir mais conhecimentos pedagógicos na área de psicopedagogia e pedagogia ajudaria mais na prática de sala de recursos
(Professor do AEE 3).

Mas, observa-se a dúvida do pesquisado em relação a formação continuada. Nem o próprio sujeito sabe se os conhecimentos pedagógicos ajudariam no trabalho docente em sala de recursos generalista. Entretanto, é de se esperar, de quem não tem noção dos saberes pedagógicos, afirmar e não perceber a sua importância para a docência. Para Tardif (1991), o trabalho docente foge muito do controle do professor, tendo em vista que o profissional é um ser histórico, com interesses, experiências e formação que influenciam o contexto de sala de aula. Estas múltiplas competências de atuação são bastante influenciadas pelo contexto profissional que o sujeito está inserido como: falta de incentivo financeiro e reconhecimento que desvalorizam o educador. O autor ainda identifica que estas dificuldades mencionadas geram expectativas de insatisfação em relação ao trabalho docente que muitas vezes o próprio professor não percebe que está passando por este conflito. Some-se a isto, uma certa alienação no discurso do **Professor do AEE 3**, no que tange o pedagógico, pois mesmo destacando a sua necessidade, a dúvida ainda impera.

Tomando como base o pensamento de Tardif (1991) para interpretar o discurso do **Professor do AEE 3**, é possível inferir que possivelmente, o profissional nem perceba que está desmotivado profissionalmente, tendo em vista que não seja razoável o mencionado posicionamento do professor de que é preciso apenas “*boa vontade*” devido à diversidade das atribuições do profissional de sala de recursos que exigem um bom preparo profissional para sua atuação no AEE.

Enquanto os **Professores do AEE 1 e 2** identificam que o processo de aptidão deveria ser mais abrangente e exigir mais solidez pedagógica para a prática em sala de recursos generalista por ser um trabalho bastante dinâmico devido as especificidades de cada estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Vejamos:

Eu realmente acho que o professor deve passar pelo processo de aptidão porque acaba que precisa fazer cursos na área de ensino especial para cumprir as exigências do processo de aptidão, mas esses cursos não oferecem embasamento suficiente teórico para lidar com as variadas deficiências. É na prática mesmo que aprendemos, então qualquer professor tem condições de realizar essa aptidão pela fragilidade do processo em si, de não ser muito exigente e não exigir mais conhecimentos pedagógicos que ofereça mais embasamento teórico e prático para a atuação que na prática apresenta-se bem variada para lidar com as especificidades dos alunos e com a orientação com os professores e com a família. (Professor do AEE 1)

Talvez exigir mais conhecimentos pedagógicos na área de psicopedagogia e pedagogia ajudaria mais na prática de sala de recursos (Professor do AEE 2)

Nos casos em tela, os professores parecem perdidos em sua prática docente. Ora criticam a necessidade de um preparo pedagógico, ora reivindicam mais conhecimentos próprios da educação especial. Entende-se que sobre a formação específica eles já possuem desde quando foram selecionados para atuarem como professores do AEE. **O Professor do AEE 01** demonstra certo desconhecimento sobre o pedagógico.

Em consonância com o pensamento de Tardif (2002) o trabalho docente deve priorizar trabalhar em grupos, mas há necessidade de dedicar-se ao indivíduo, observar como os estudantes estão assimilando, como motivá-los para aprender e como avaliá-los sem excluí-los promovendo a interação entre pares. Essa dinâmica depende da experiência do profissional docente, de seus conhecimentos, convicções e crenças. Assim, o autor defende que o docente precisa mobilizar uma pluralidade de saberes – quer seja os decorrentes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais decorrentes da sua experiência profissional, individual e da socialização no ambiente de trabalho.

O entendimento do Tardif (2002) leva-se a refletir que a atividade docente requer uma pluralidade de saberes para uma atuação mais precisa no contexto escolar devido a dinâmica do serviço educativo. Assim, pelos discursos dos **Professores 1 e 2** do AEE contribuem para que se entenda que apenas a área de formação acadêmica em uma área específica deixa lacunas na atuação do AEE e que há necessidade de “um algo a mais” na formação dos profissionais. Dessa forma, **o Professor do AEE 2** entende que há necessidade de conhecimentos na área de “*psicopedagogia*” e “*pedagogia*”, em consonância com esse entendimento **o Professor do AEE 1** expõe que o processo de aptidão é falho por não exigir “*mais conhecimentos pedagógicos*” do profissional. Tardif, Lessard e Lahay (1991) entendem ainda que para desenvolver saberes plurais há necessidade que:

O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Tardif; Lessard; Lahay, 1991, p.221)

Para Pimenta (1999), pensar na identidade da profissão do docente, faz-se importante primeiramente pensar na formação que constitui este profissional, numa abordagem que ultrapassa a área acadêmica, envolvendo o seu desenvolvimento na área pessoal, profissional e organizacional da atuação docente. Assim, a autora esclarece que identificados os três tipos de saberes (os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos), essa prática social contribuirá para uma ressignificação dos saberes na formação docente.

A Orientação Pedagógica da Educação Especial (Distrito Federal, 2010) menciona no documento nas páginas 78 a 81, as atribuições técnicas do profissional do AEE que envolve apoio ao estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, domínio de conhecimentos pedagógicos que orientem os professores regentes na adequação de conteúdo e como lidar com o estudante e o direcionamento às família a contribuir com o processo ensino aprendizagem do aluno, bem como orientação para que o mesmo tenha um melhor acompanhamento clínico e social fora dos muros da escola.

Então, conclui-se que, sob a ótica dos professores do AEE pesquisados, há necessidade de rever essa formação acadêmica de área específica que requeira do profissional mais conhecimentos pedagógicos.

Na visão dos **professores regentes entrevistados**, o professor de sala de recursos deveria ter formação nas seguintes áreas para ter uma melhor atuação no AEE. É possível inferir dos discursos descritos que os professores regentes também comungam do entendimento que somente as áreas específicas de formação não são suficientes para a amplitude que o trabalho docente do AEE exige. Para eles:

Acho que se o professor de sala de recursos tivesse também formação psicopedagógica ou psicologia escolar (Professor Regente 1).

Eu acho que o professor de sala de recursos generalista deveria ter também formação acadêmica em pedagogia (Professor Regente 2).

Eu penso que o ideal mesmo é que o professor de sala de recursos tivesse formação em Letras e pedagogia (Professor Regente 3).

Eu penso que o professor de sala de recursos deveria ter formação primordial em pedagogia e uma área específica (Professor Regente 4).

Eu considero que um professor de sala de recursos tem de ter formação em psicopedagogia [...] (Professor Regente 5).

Acredito que um professor para atuar nesta sala tem de ter formação de pedagogia e uma área específica (Professor Regente 6).

Assim, cabe refletir sobre os discursos dos professores regentes, pois percebe-se que acabam delimitando o perfil de formação inicial e continuada que melhor se ajustaria ao trabalho docente do AEE, no sentido de dar um maior assessoramento ao estudante, a família e ao professor regente. Antunes (2012, p. 25) esclarece que “[...] se o trabalho é exatamente aquilo que garante a reprodução diária e imediata, é também aquilo que torna possível ao ser

humano, ao conjunto de seres humanos [...] dedicar-se as atividades que possibilitem uma existência cada vez mais plena”.

Logo, de acordo com a maioria dos professores regentes, **a formação em pedagogia** daria melhor suporte a atividade pedagógica do AEE no desempenho de suas atribuições de professor especializado de sala de recursos generalista.

Nesse mesmo viés de pensamento, os discursos do **Professor Regente 2** e do **Professor Regente 4** afirmam, a necessidade da formação acadêmica pedagógica ser mais ampla que a área específica acadêmica de formação do professor do AEE. Eles defendem que:

[...]o saber pedagógico que o professor de sala de recursos deve ter é saber alfabetizar, tem que ser um pedagogo ocupando este espaço.

Não resta dúvida disso, não há como um professor de sala de recursos ocupar este espaço sem essa formação, por isso, acredito que ficamos assim sem orientação adequada, porque assim como eu que sou de área específica e não entendo nada do processo de alfabetização, esse professor de sala de recursos dos anos finais que também é de área específica, sem formação em pedagogia também, não poderá auxiliar em nada. (Professor Regente 2)

Os professores de área específica têm dificuldade de trabalhar com o estudante com deficiência. Eu sou professor de artes e não tenho conhecimento de como abordar o aluno especial e de como elaborar esse material. Por isso, acho importante a pedagogia, pois ajuda muito nesse processo. Por isso, também acho que o professor de sala de recursos seja formado em pedagogia, com essa formação ele vai saber orientar melhor os professores porque pedagogia tem conhecimentos amplos. (Professor Regente 4)

Conforme ecoam os discursos dos Professores Regentes acima explicitados, eles próprios sentem-se pedagogicamente limitados acerca dos saberes pedagógicos. No seu entendimento quem sabe, certamente, do pedagógico são os professores do AEE. Concluímos com isto, que tanto faz, os professores regentes ou do AEE, todos são de área específica e, portanto, não tem em sua formação inicial, nem continuada os conhecimentos pedagógicos, adequados para lidar com a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, tampouco na escola.

Entrelaçando o pensamento sobre a formação inicial e continuada dos Professores Regentes em interlocução com os Professores do AEE, vejamos o que estes pensam sobre o tema. Identifica-se nos discursos dos **Professores do AEE 1 e 3** uma certa contradição com o que afirma o **Professor do AEE 2**. Eles julgam que o domínio dos conhecimentos sobre deficiências é o mais importante e o pedagógico se aprende na prática.

Eu acho que o curso ideal para ter uma melhor atuação é conhecer mais sobre deficiências. Acho que na prática a gente vai sobressaindo no aprendizado do ensino ao aluno com deficiência (Professor do AEE 1).

Aprendemos na prática mesmo. (Professor do AEE 3).

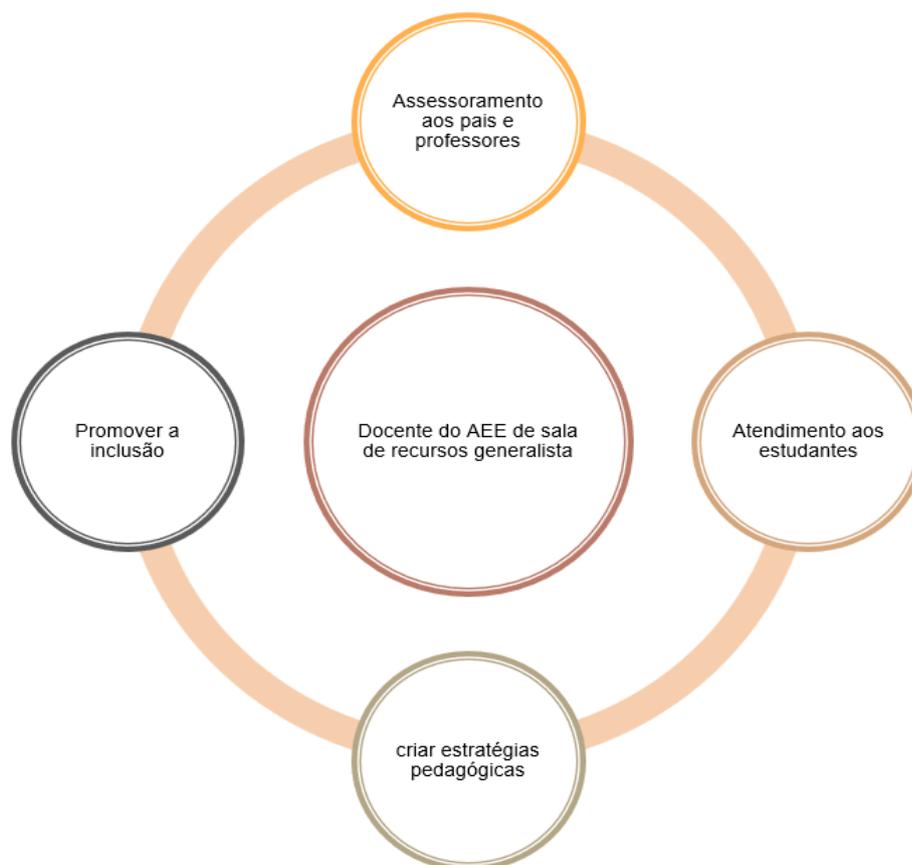
A formação acadêmica que eu acho ideal para um profissional do AEE atuar em sala de recursos generalista é ter formação acadêmica em pedagogia e uma área específica (Professor do AEE 2).

Enquanto, no discurso do **Professor do AEE 2** é possível vislumbrar que está em consonância com o discurso dos professores Regentes, tendo em vista que o “ideal” seria o profissional do AEE ter formação em área específica e em pedagogia.

Dessa forma, compreende-se dos documentos, legislações e referencial teórico já expostos neste trabalho que o perfil do professor do AEE deve nortear toda a sua prática pedagógica a dar maior embasamento teórico e prático para que a atividade pedagógica no ambiente escolar tenha melhores resultados e surta efeitos positivos na aprendizagem do estudante.

Em síntese compreende-se que o trabalho do docente do AEE deve buscar, de acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial (Distrito Federal, 2010):

Figura 15 – sistemática do trabalho docente do AEE



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nessa sistemática acima descrita, contata-se que realmente é desafiador o trabalho docente do AEE, pois todo o contexto inclusivo de articulação, mediação e ações pedagógicas concentram no seu papel de especialista. Para compreender, o sentido do professor especialista, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que prevê que cabe ao Professor especializado em Educação Especial:

§ 2º [...] aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos, práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001, § 2º)

É importante destacar a relevância da atividade docente do AEE em interlocução com o professor regente do ensino regular, no sentido de realçar a reflexão de práticas pedagógicas e planejamento que darão possibilidades ao estudante com deficiência e transtorno global do

desenvolvimento a terem acesso ao currículo e o direito a usufruírem de uma educação de qualidade.

Muito embora, os discursos dos **Professores do AEE 1 e 3**, contemplem que todo profissional seria capaz de conduzir o trabalho docente do AEE, verificamos no discursos dos **Professores Regentes** e do **Professor do AEE 2** que a atuação é algo que requer a apropriação de muitos saberes pedagógicos para que a prática pedagógica possa dar direcionamento ao estudante, professor regente e família e que não se trata de um profissional docente do AEE que tenha mínimos conhecimentos numa determinada área específica de formação inicial, mas um especialista que trabalhe uma amplitude de saberes que realmente surta os resultados que se espera de um AEE.

O que se comprova nos discursos mencionados que há necessidade de repensar a formação inicial e continuada deste profissional para que o serviço educativo tenha mais sustentação pedagógica e consiga desenvolver melhor o propósito do qual foi destinado, pois diante dos discursos da maior parte dos entrevistados, eles consideram essencial que o profissional do AEE tenha além da formação específica de uma determinada área acadêmica, ele também tenha formação em pedagogia. Nos discursos a seguir serão analisamos o entendimento sobre o **trabalho docente** em sala de recursos generalista.

6.2 Trabalho docente de sala de recursos generalista

Diante do exposto que o trabalho docente do AEE é de suma importância para o contexto escolar, seu papel profissional faz com que todo o caminhar inclusivo seja efetivado, principalmente, no interior do ambiente escolar. Sua função pedagógica, articular todos no processo educacional, faz de sua atuação algo essencial e valoroso no desempenho de suas atribuições. Assim, diante desta análise da **categoria trabalho docente** passamos a analisar o discurso dos professores pesquisados.

Sob a ótica dos **Professores do AEE 1, 2 e 3**, a atividade pedagógica do Atendimento de sala de recursos generalista está mais restrita ao estudante, no que diz respeito a identificar as potencialidades e cumprir as demandas sugeridas pelos Professores Regentes. Vejamos:

Acho que a sala de recursos generalista trabalha em conjunto com o professor do ensino regular, para incluir o aluno, traçando estratégias para as demandas trazidas pelos professores, trabalhando com jogos, música e vários outros recursos (Professor do AEE 1).

Acho que é um espaço de apoio pedagógico para evidenciar uma habilidade que o aluno já tem e trabalhar suas potencialidades (Professor do AEE 2).

A principais atribuições da sala de recursos é o acolhimento ao aluno. Reconhecer o aluno nas suas potencialidades, de como ele aprende e a partir de uma adaptação curricular, proporcionar um caminho para que o estudante alcance a aprendizagem (Professor do AEE 3).

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (CNE/CEB 4, 2009) o trabalho do profissional que atua neste âmbito constitui-se de um serviço educativo, conduzido por professor especializado que complementa as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Assim dispõe o artigo 2º, da Resolução CNE/CEB 4/2009:

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. (CNE/CEB, 2009, art. 2)

No que concerne a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) enfatiza que o trabalho do docente do Atendimento Educacional Especializado tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (Brasil, 2008, p. 10)

Ressalta-se, ainda, que por ser um serviço educativo complementar deve ser oportunizado a apoiar o desenvolvimento do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, matriculado em classe comum, sendo obrigatório sua oferta no sistema de ensino ou instituição conveniada (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, artigos 2º e 5º).

As normativas, analisadas anteriormente, voltam-se nesse capítulo para contribuir com a categoria trabalho, no sentido de esclarecer, o serviço diferenciado do Professor do AEE. Neste sentido, o caráter de complementação pedagógica aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento é o que diferencia dos demais professores. Sendo assim, o pedagógico é o que há de mais valioso no trabalho deste docente, o que até o momento deste

estudo, é o mais reivindicado por estes professores, a falta de formação pedagógica para atuação frente ao AEE.

Os discursos dos Professores do AEE ainda destacam que o trabalho docente concentra-se em um propósito de atender as demandas trazidas pelos professores regentes e de desenvolver alguma potencialidade identificada no estudante, o que nos leva a inferir que a sala de recursos passa a ser apenas um espaço de reforço escolar, não tendo a abrangência de assessoramento ao professor regente e as família, assim como um serviço especializado relevante para o contexto inclusivo que requer uma complexa e ampla atuação. O **Professor do AEE 1** afirma que “[...] a sala de recursos generalista trabalha em conjunto com o professor do ensino regular, para incluir o aluno, traçando estratégias para as demandas trazidas pelos professores [...]”. Em sendo assim, o trabalho do docente do AEE não segue as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Outro achado relevante encontrado nos discursos dos professores do AEE é que não se atribui o trabalho docente do AEE a um serviço educativo de real significância no ambiente escolar e a necessidade de se ter uma competência especializada para sua atuação, conforme previsto nos documentos legais mencionados.

Mas, como os Professores Regentes veem os professores do AEE? Segundo seus discursos, em geral aqueles professores do AEE apresentam um trabalho que se concentra exclusivamente no estudante, o que nos leva a inferir que há um certo desconhecimento da parte dos Professores Regentes sobre o trabalho dos professores do AEE, principalmente no que concerne as atribuições do profissional do AEE, previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Vejamos:

*Entendo que é uma sala que deve ter um profissional que tenha um mínimo de habilidade para auxiliar o aluno com deficiência para o ensino de sala de aula. Uma forma do professor de sala de recursos ajudar o aluno com deficiência que tem dificuldades. (**Professor Regente 1**)*

A minha compreensão de sala de recursos generalista é que seja um apoio pedagógico que a sala dá aos alunos com idade avançada, ajudando o professor do ensino regular que necessitam de um apoio específico.

(Professor Regente 2)

*Sala de recursos é um apoio pedagógico que estreita a relação entre o aluno e o professor, para que o trabalho pedagógico seja mais fluente com os alunos especiais. (**Professor Regente 3**)*

Entendo que seja um apoio pedagógico e convivência para os alunos especiais. Essencial em toda a escola. (Professor Regente 4)

É um ambiente onde é feito atendimentos individualizados aos alunos com deficiência. (Professor Regente 5)

Entendo que seja uma sala que ajude os estudantes com deficiência a alcançar a aprendizagem. (Professor Regente 6)

Assim, também é possível compreender que tanto os professores do AEE e os professores regentes não conhecem a história, as legislações que sustentam o serviço educativo e desconhecem a sua importância, tendo em vista, que as lutas históricas e a implantação das legislações são elementos que criam identidade ao ambiente pedagógico do AEE e que dão a real importância ao serviço educativo. São pelas Diretrizes e demais Resoluções e Portarias da SEEDF que o trabalho docente de sala de recursos generalista se constitui.

Percebe-se que se faz necessário que seja realizado um trabalho com os professores regentes sobre a natureza e importância da atividade pedagógica do AEE no ambiente escolar, mostrando as legislações e o histórico de lutas e conquistas do ensino inclusivo. Nesta perspectiva, de conhecimento histórico e da definição do AEE será possível construir um parâmetro de respeito e importância a este nobre serviço educativo, pois é visível o desconhecimento destes aspectos mencionados em todos os discursos expostos, inclusive nos dos docentes do AEE.

Logo, o trabalho docente do AEE tem o fundamento em buscar amplas possibilidades de dar acesso ao conhecimento aos estudantes público da educação especial, sempre visando um trabalho conjunto com o professor do ensino regular/profissionais da escola e a família. Mas, como o trabalho docente do AEE é compreendido pelo Professor Regente? Vejamos o que os discursos nos dizem:

Eu vejo que a sala de recursos tem sido um local em que os profissionais têm escolhido por motivações de flexibilidade de horários, quantidade menor de estudantes e comodidade (Professor Regente 1).

Eu acredito que os professores desse espaço estão escolhendo a sala de recursos por querer uma “certa tranquilidade” e pouco trabalho, como eu já ouvi de vários colegas que irão pleitear a sala de recursos porque precisam descansar (Professor Regente 2).

Eu acho que os professores estão indo para a sala de recursos porque é bem tranquilo. Lidar com 3 alunos em sala de recursos é bem diferente de lidar com 40 alunos (Professor Regente 4).

Os discursos supracitados, dos professores regentes, denotam uma aparente comodidade no trabalho do professor do AEE, considerando ser para eles um espaço tranquilo, flexível e com pouco trabalho, o que é, ao nosso ver, um equívoco diante da responsabilidade que estes profissionais carregam consigo. Entretanto, nem eles mesmos têm consciência disso.

Logo, foram desvelados nos discursos diferentes em dois pesquisados, os **Professores Regentes 3 e 6**. Vejamos:

Eu acho que a maioria não vai trabalhar na sala de recursos por ser um lugar tranquilo. Eles vão porque gostam mesmo e tem o dom de trabalhar (Professor Regente 3).

Eu acho que os professores de sala de recursos escolhem trabalhar nesse espaço por identificação pessoal (Professor Regente 6).

Pelos discursos acima, trabalha-se na Sala de Recursos por prazer, por identificação pessoal. Portanto, estes professores reconhecem a importância do trabalho do docente do AEE e o sentido que é trabalhar com esta modalidade de Educação Especial.

É notável que com tantas demandas a serem executadas nas atribuições do AEE, algumas delas porventura pode estar prejudicada pela ausência de tempo e que de certa maneira, há de refletir que o profissional que se dispõe a atuar neste atendimento deve possuir um perfil voltado para a área diante das especificidades exigidas pela atividade pedagógica do AEE.

Outro ponto relevante a ser destacado é que a dinâmica de uma escola é coletiva, de modo que a atividade pedagógica do professor do AEE seja um trabalho articulado com os professores regentes que se produzirá a superação das dificuldades do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Provavelmente, diante da falta de conhecimento sobre o trabalho docente do AEE, geram essas confusões e essas falsas impressões no entendimento dos professores regentes sobre a atividade pedagógica do Docente do AEE.

No que concerne o trabalho docente de sala de recursos generalista, os professores do AEE afirmam que:

Eu acho que a sala de recursos é um espaço de oásis de apoio e crescimento do aluno, professor e família. É um trabalho árduo e rico. Eu trabalho mais aqui na sala de recursos do que quando eu estava em sala de aula porque

aqui eu tenho que apagar incêndio toda hora. A sala de recursos é muito dinâmica, exige muito do nosso controle emocional (Professor do AEE 1).

Esse discurso de que a sala de recursos é um local para descansar eu acho muito ofensivo, trazem uma bagagem que a sala de recursos nunca trabalha, e isso não é verdade porque aqui é um espaço de muita demanda (Professor do AEE 2).

Esses discursos de que a sala de recursos é um lugar para descansar são enganosos. É um lugar que exige muito do professor de sala de recursos porque o estudante exige muito do professor do AEE (Professor do AEE 2).

Como pode observar, os discursos dos professores do AEE defendem que o espaço pedagógico de sala de recursos não se trata de um lugar para descansar ou que seja mais tranquilo.

Diante da diversidade de atribuições da atuação docente do AEE, percebe-se contradição nos discursos expostos pelos professores regentes, anteriormente destacados no parágrafo anterior e a compreensão dos **Professores do AEE 1, 2 e 3**, tendo em vista que por mais que o trabalho docente do AEE seja visto pelos Professores Regentes como aquém ao esperado e desejado e que os professores escolhem trabalhar neste espaço por ser um local mais tranquilo e fácil, é visível que a atividade pedagógica deste serviço exige muito do profissional, pois há uma complexidade de atribuições inerentes a atuação em diferentes âmbitos da escola, pois não se restringe apenas a atender as necessidades do professor regente, mas sim de todos os sujeitos que envolvem a escola: estudante, família e professores regentes.

Assim, o trabalho docente do AEE possui uma relação pedagógica entre a teoria e a prática para que todos consigam desenvolver uma atividade pedagógica voltada para que o estudante consiga aprender e alcançar os resultados esperados.

Destarte, faz-se necessário abordar sobre a visão dos professores regentes sobre o serviço pedagógico. Vejamos:

Eu considero que o trabalho é muito importante, mas o professor de sala de recursos é visto pelos professores regentes a depender do perfil desse profissional de sala de recursos, como um coadjuvante e até mesmo um figurante que não é algo essencial para se ter na escola.

Devido à falta de motivação profissional desse professor de sala de recursos, muitas vezes ele não é visto como um profissional relevante no processo educacional (Professor Regente 1).

O trabalho da sala de recursos é visto como relevante e significativo, mas na prática ele não é eficiente.

Eu considero o trabalho muitíssimo importante, mas precisa ter um profissional com o perfil adequado, com uma formação mais apropriada para as demandas que são exigidas por este público de alunos.

*E nós, professores regentes, sentimos muita falta dessa atuação mais próxima e que nos ajude a lidar com estes estudantes **(Professor Regente 2)**.*

*O trabalho de sala de recursos não pode faltar numa escola. Ele é essencial para o desenvolvimento qualitativo do processo pedagógico. **(Professor Regente 3)**.*

*Enxergo o trabalho de sala de recursos essencial na escola. Sem ele não daríamos conta de lidar com o estudante especial. Eles nos orientam e conhecem melhor o aluno, assim eles podem nos ajudar melhor **(Professor Regente 4)**.*

*Para mim é um serviço relevante, como sou mãe de uma menina deficiente, eu bem sei o quanto é importante espaços onde ela é vista com mais individualidade e atenção **(Professor Regente 5)**.*

*Eu considero o trabalho da sala de recursos essencial e digo que precisamos de mais profissionais nessa área, devido à importância dele no ambiente escolar **(Professor Regente 6)**.*

Em relação aos discursos expostos, os pesquisados afirmam ser o trabalho docente da sala de recursos generalista essencial para o contexto inclusivo. Todavia, o trabalho se perde quando é colocada toda a responsabilidade no profissional do AEE, pois o trabalho deve ser em conjunto e é através de uma construção mútua de estratégias pedagógicas que o estudante poderá alcançar os resultados pretendidos para determinada aprendizagem.

Os Professores regentes 1 e 2 enfatizam a essencialidade do serviço prestado, mas de certa forma, criticam a atuação pelo fato dos profissionais não conseguirem ter um desempenho de qualidade, principalmente do que se espera de um professor especializado que atua no AEE. Ainda se percebe as contradições nos discursos desses **Professores Regentes**, quando ao mesmo tempo que relatam que consideram a necessidade trabalho colaborativo com o professor do AEE, relatam que o serviço é pouco útil.

Notadamente, nos discursos, os professores regentes relatam se sentirem perdidos diante da complexidade da especificidade clínica do estudante, mas há de se considerar que as dificuldades pedagógicas muitas vezes extrapolam a ausência de capacidade intelectual. Pois, com adequações na didática e nas atividades é possível levar o estudante a ter uma aprendizagem exitosa. Assim, é com o trabalho docente do AEE em interlocução com o professor regente que toda a sistemática de planejamento e adequação de conteúdo torna-se prática e efetiva.

Percebe-se que os demais **professores regentes 3, 5 e 6** não se prolongam no discurso do entendimento da relevância do serviço ao afirmarem que se trata de um serviço educativo essencial, sem maiores aprofundamentos, enquanto **os professores do AEE 1 e 3** defendem sua importância no contexto escolar.

6.3 Interlocução pedagógica do Professor de sala de recursos com o do ensino regular

Como já foi explorado neste estudo, o trabalho docente do profissional do AEE é de suma importância para que todo o processo inclusivo ocorra no ambiente escolar. Nos escritos de Marx (2004) inferimos que o trabalho é algo essencial ao homem, ou seja, é uma transformação intencional no que diz respeito a natureza. Quando nos referimos ao trabalho docente do AEE no ambiente escolar em colaboração com o professor regente torna-se evidente a relação com a categoria trabalho, pois esta é a base da atividade econômica defendida por Marx (2004) relação homem x sociedade.

O **Professor Regente 3** retrata em sua prática pedagógica a necessidade de trabalhar em conjunto com a sala de recursos generalista. Vejamos:

*A principal demanda que tenho necessidade de trabalhar com a sala de recursos é quando preciso de conhecer melhor meu aluno e como identificar a sua dificuldade e o meio de como trabalhar com ele. Só com ajuda deles é mais fácil sanar essas demandas que surgem na prática escolar (**Professor Regente 3**).*

Antunes (2009, p.165) entende pela categoria trabalho que “ a importância primordial desta categoria está em constituir-se como fonte primária do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico”. Nessa correlação com o pensamento do autor vale enfatizar que uma das atribuições do trabalho do docente do AEE é dar assessoramento pedagógico ao professor regente. Para dar materialidade ao tema proposto, vale primeiramente descrever o trabalho conjunto entre os professores do AEE, com os regentes. Sobre isto, no Artigo 9º da Resolução CNE/CEB 4/2009 preconiza que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (CNE/CEB, 2009, art. 9)

De acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial (2010), são atribuições comuns de todos os profissionais de sala de recursos:

- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e sua interação no grupo;
- preparar material específico para o uso do estudante na sala comum e na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizados pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva;
- responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo. (Orientações Pedagógicas, 2010, p. 78-79)

Como observa-se, há todo embasamento legal para que esta relação entre os dois profissionais aconteça no ambiente escolar, a fim de valorizar a aprendizagem do estudante do AEE. Ferreira (2018) diz respeito ao trabalho pedagógico, para ele é mais que uma transmissão de conhecimento. Trata-se de um trabalho que envolve tudo que há no ambiente escolar. Nesse movimento dialético, entre ensino e o trabalho pedagógico do profissional do AEE em articulação com o professor regente é preciso envolver a família nesse processo para que se conheça melhor o estudante e haja um planejamento mais pontual com este estudante. Sobre isto Pimenta (2002, p.182) diz que:

Se trata de transformar a escola de modo a torná-la significativa para a população que deve frequentá-la é preciso conhecer essa população, sua cultura, seus valores, seu modo de pensar e agir, sua concepção de mundo, enfim. Daí a necessidade da participação ativa dos pais na escola; é preciso ouvi-los, compreendê-los, aprender com eles o seu mundo, como ponto de partida para estabelecer o diálogo, a troca, para aprender com eles e eles aprender o que precisa ser modificado nas propostas que a escola faz. (Pimenta, 2002, p.182)

O trabalho articulado entre os professores do AEE e os regentes do ensino regular deve encontrar maneiras de ser mais concreto e efetivo, pois é através dessa colaboração entre pares que a prática pedagógica será alcançada de modo a favorecer a aprendizagem. Dessa forma, uma das atividades pedagógicas do professor do AEE é reconhecer este estudante de forma a captar todas as suas habilidades, potencialidades e dificuldades para que essas orientações

pedagógicas sejam repassadas ao professor regente. Na visão do **professor de AEE**, as **orientações pedagógicas** são:

As instruções pedagógicas que dou ao professor regente ocorre o tempo todo que eu tenho tempo. No início do ano, claro eu sempre reforço e insisto na questão da avaliação, adequação curricular e sobre os alunos. Eu sempre peço dez minutos nas coordenações coletivas para falar sobre as demandas da sala de recursos. Mas é uma dificuldade da direção de oferecer esse espaço. É sempre preciso insistir nessa demanda (Professor AEE 1).

As conversas com os professores normalmente são quinzenalmente na reunião coletiva e nas individuais de forma assídua. Sempre passamos na sala dos professores e perguntamos se está tudo bem, se alguém tem alguma dúvida (Professor AEE 2).

Eu não consigo conversar semanalmente com os professores. As conversas acontecem conforme surgem as demandas. Mas há as reuniões gerais de orientações que ocorrem no início do ano e no mês de agosto para reforçar as orientações (Professor AEE 3).

Na visão do **professor Regente**, as **orientações pedagógicas** são:

Eu acho que a iniciativa do professor de sala de recursos construir uma planilha de encontros com o professor regente seria muito interessante, porque ele conseguiria ter um encontro pelo menos duas vezes por mês. Esse contato com o professor de sala de aula fica muito prejudicado por conta dessa falta de pontualidade nos encontros, encontros assíduos com o professor regente é muito importante para que ele se desenvolva melhor. A sala de recursos deve criar oportunidades de encontros nas coordenações individuais, ao invés desses encontros serem apenas em momentos pontuais (coordenação coletiva) (Professor Regente 1).

O meu meio de comunicação com a sala de recursos é apenas nas reuniões coletivas, ou seja, praticamente sem comunicação porque não há tempo para conversar, devido as demandas da escola que são passadas aos professores nessa reunião (Professor Regente 2).

O meio de contato com a sala de recursos é nos encontros de coordenações coletiva, WhatsApp ou indo pessoalmente a sala de recursos (Professor Regente 3).

Há sempre reuniões com os professores de sala de recursos com os professores regentes, inclusive amanhã [...] teremos uma reunião de como adequar as atividades. Temos sempre orientações dos professores de sala de recursos (Professor Regente 4).

Acho importante a sala de recursos se reunir com o professor regente de quinze em quinze dias, mas estes encontros têm ocorrido apenas brevemente nas coordenações coletivas (Professor Regente 5).

Eu acho que seria interessante uma vez na semana nos reunirmos com o professor de sala de recursos. A cada quinze dias a professora de sala de recursos tem nos ajudado muito nas orientações pedagógicas. Ela tem nos

orientado desde o diagnóstico até as adaptações de conteúdo (Professor Regente 6).

Como bem se evidencia na prática escolar dos docentes entrevistados, apesar de alguns discursos informarem que há orientações de cunho pedagógico pela sala de recursos, há contradições nos discursos. Alguns excertos destacam que a prática de orientação ocorre geralmente nas reuniões de coordenação coletiva, em dias que as direções têm para passar todos os informes, assim como alinhar o planejamento semanal como destacam os **professores regentes 1 e 2** e o **AEE 3**.

Conforme previsto nas atribuições legais já mencionados para nosso estudo, o trabalho docente de sala de recursos generalista não se restringe a dar orientações pedagógicas de como adequar as atividades. O trabalho extrapola este item e verifica-se que toda a sistemática que envolve o trabalho de sala de recursos, conforme os discursos dos professores regentes, percebe-se que a interlocução dos professores do AEE com os regentes está extremamente superficial a sua real expectativa de atribuições, tendo em vista o grande problema de falta de tempo e espaço para estes professores se reunirem de modo organizado para que possam ter uma cultura colaborativa entre as partes. O desejo de acontecer tal prática parece ser evidente nos discursos e o **Professor Regente 3** destaca claramente em seu discurso:

A principal demanda que tenho necessidade de trabalhar com a sala de recursos é quando preciso de conhecer melhor meu aluno e como identificar a sua dificuldade e o meio de como trabalhar com ele. Só com ajuda deles (do Professor de AEE) é mais fácil sanar essas demandas que surgem na prática escolar (Professor Regente 3).

A categoria trabalho é evidenciada sempre que os docentes revelam em seus discursos a necessidade de se reunirem para estabelecer as ações pedagógicas. Ou seja, pelos discursos dos docentes é possível compreender que este trabalho de orientação pedagógica vem sendo negligenciada, seja porque não há espaço/tempo na escola, como relata acima o **professor Regente 3** ao se referir ao WhatsApp como meio de comunicação entre eles, ou por falta de preparo do profissional em construir um espaço pedagógico definitivo que favoreça estes momentos de interação com o professor regente.

Indagados sobre a importância do **espaço pedagógico de Sala de Recurso Generalista** os Professores Regentes responderam:

Eu entendo que a sala de recursos também tem se tornado um espaço de reforço escolar porque muitas vezes as outras atribuições estão sendo

deixadas de lado, por conta das necessidades pedagógicas mais evidentes que o aluno possui, que é a falta de pré-requisito (Professor Regente 1).

[...] a sala de recursos generalista funciona sempre como espaço de reforço escolar porque o trabalho dessa sala se restringe a pegar o material do professor regente e utilizar como dever de casa (Professor Regente 2).

[...] a sala de recursos tem se tornado um espaço de reforço escolar. [...] os professores regentes têm muita dificuldade de trabalhar com os estudantes e acabam que jogam as atividades para a sala de recursos fazer com os alunos e isso acaba transformando a sala de recursos em espaço de reforço escolar (Professor Regente 3).

Temos que analisar se esses professores estão fazendo a função certa. Temos que refletir os objetivos desse atendimento. Não se tem como fugir disso, porque muitas vezes o professor tem de auxiliar o aluno nessa atividade e acaba realizando um reforço escolar. A sala de recursos deveria trabalhar em sanar as dificuldades (Professor Regente 4).

[...] a sala de recursos é um espaço de reforço escolar porque o professor trabalha atividades de reforço para que o aluno consiga produzir em sala de aula (Professor Regente 6).

Infelizmente, o discurso é uníssono, todos enxergam a Sala de Recurso Generalista como um espaço de reforço escolar. Todavia, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008, p.10) a sala de recursos não é um espaço de reforço escolar, mas tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Assim, não ser substitutiva da sala de aula comum, significa que não se destina ao reforço escolar. Observa-se pelos discursos dos **Professores Regentes** acima descritos, que a sala de recursos generalista vem fugindo do seu compromisso com a atividade pedagógica das suas reais atribuições a ela determinadas, trabalhando com atividades escolares impostas pelos professores regentes e deixando de trabalhar atividades pedagógicas que levem o estudante a alcançar o sucesso do aprender em sala de aula.

Sobre este assunto, o espaço pedagógico da Sala de Recursos Generalistas, os **Professores do AEE** relatam que encontram **dificuldade de exercer seu trabalho** com os professores regentes. Para eles:

As dificuldades que encontro para atuar em conjunto com o professor regente é a falta de tempo em conversar com o professor. Ele tem muitas demandas para cumprir e a sala de recursos também, acaba que não sobra espaço para conversarmos no ambiente escolar. Tudo é um corre-corre, para avaliar a adaptação que o professor fez no teste, a gente faz em pé, as vezes no meio do corredor porque não há tempo hábil para essa troca.

Muitas vezes, tenho de atender o professor fora do horário de trabalho pelo WhatsApp porque ninguém se encontra no espaço escolar para ter essa troca de informações. Eu tenho um celular só para as demandas da escola porque não tenho paz no final de semana, o meio de contato passou a ser pelo zap (Professor do AEE 1).

A dificuldade que encontro para atuar em conjunto com o professor regente é ele enxergar o aluno de forma individualizada. Parece que eles acham que os professores de sala de recursos estão num patamar superior, o fato de eles enxergarem assim acaba dificultando o contato, porque eles colocam a gente nesse lugar, o que prejudica mais ainda o trabalho e a falta de tempo para conversar na escola também é bastante prejudicado (Professor do AEE 2).

Os professores me procuram muito pouco. Mas geralmente os que mais procuram a sala de recursos são geografia, história, português e matemática. No contexto escolar falta tempo para conversarmos (Professor do AEE 3).

Verifica-se nos discursos dos **Docentes** supracitados que a **falta de tempo** é o principal item destacado pelos regentes para dizer que o trabalho docente do AEE em interlocução com o professor regente não surte os efeitos necessários na atividade pedagógica ao estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Há uma forte preocupação na SEEDF sobre o espaço/tempo de coordenação (estudos, planejamento e avaliação coletivos e individualizados). Na distribuição da carga horária dos professores esse espaço de coordenação encontra-se organizado de modo que o turno dos professores regentes é destinado a regência e o outro é distribuído em duas coordenações pedagógicas – uma individual e outra coletiva. (Distrito Federal (2023), prevista na Estratégia de matrícula de cada ano letivo. Neste cenário de distribuição de carga horária prevista na SEEDF do professor regente e do professor de sala de recursos encontra-se formalmente garantida, sem comprometer seu descanso nem extrapolar seu horário de trabalho. Dessa forma, há necessidade de se criar o espaço/tempo de trabalho colaborativo com o professor regente. Sobre isso, encontramos no Professor Regente 2 tal afirmação:

A principal demanda que eu sinto necessidade de ter o professor de sala de recursos trabalhando de forma colaborativa comigo é quando eu tenho que adequar as atividades escolares, a forma que eu tenho que lidar com este aluno, como alcançar a aprendizagem deste estudante. Essas orientações carecem o meu conhecimento como professor de português e muitas vezes esse professor de sala de recursos não consegue repassar essas orientações. (Professor Regente 2).

Portanto, entende-se que dentro da carga horária prevista no regime de trabalho deve-se garantir esses momentos de interação com o professor regente para que ele consiga melhor se desenvolver na escolarização ao aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Os professores regentes sugerem como alternativa de superação de tal dificuldade que:

- a) *[...] reunir de quinze em quinze dias com o professor de sala de recursos [...] para adequar as ações pedagógicas [...] algo voltado para a prática escolar específica para o aluno que está tendo dificuldade (Professor Regente 2).*
- b) *[...]estritamento com o professor regente dá uma proximidade e torna a relação melhor. A atitude de acolhimento deixa a pessoa mais à vontade para trabalhar e isso vai resultar num trabalho mais qualitativo com o estudante com deficiência (Professor Regente 2).*

Conforme os discursos supracitados, as dificuldades no ambiente escolar são inúmeras e impedem que as expectativas normativas de atuação sejam devidamente cumpridas. Observa-se a necessidade que os professores regentes têm em dialogar com o professor de sala de recursos diante da persistente dificuldade de lidar com a diversidade. Freitas (1995) defende que algumas características de organização capitalista na área do trabalho concentram-se na fragmentação do trabalho, do saber e na hierarquização de funções. Assim, compreendemos que o excesso de trabalho é uma das características vivenciadas pelos profissionais da escola e cabe ao docente do AEE desenvolver caminhos que rompam essas dificuldades e transforme em conhecimento essa atuação mais contínua com os professores regentes.

Nesse sentido, acredita-se que com uma melhor distribuição da carga horário, o trabalho do docente do AEE poderá dar sua contribuição com maiores ângulos de alcance, pois estabelecendo um elo de parceria com o regente, essa articulação poderá trazer grandes avanços da aprendizagem, levando o aluno a superar suas limitações clínicas e pedagógicas.

6.4 Saberes pedagógicos da atividade do docente do AEE de sala de recursos generalista

O ensino no Atendimento Educacional Especializado, em sala de recursos generalista encontra-se voltado a superar as especificidades educativas do aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Para Fazenda (2011, p. 14) “ [...] a característica profissional que define o ser como professor alicerça-se preponderantemente em sua

competência, interdisciplinarmente expressa na forma como exerce sua profissão”. Nesse mesmo sentido, o pensamento de Batista e Mantoan (2005, p. 27) corroboram em enfatizar que:

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita. (Batista; Mantoan, 2005, p. 27)

Desse modo, produzir e organizar recursos pedagógicos e construir um planejamento adequado em conjunto com o professor regente requer muita habilidade e saberes pedagógicos que extrapolam os da escolarização comum a todos. Logo, a construção dos recursos didáticos deve ser de acordo com a necessidade e interesse do estudante.

Entre tantas atribuições ao professor do AEE destacamos, como referência para o presente eixo de análise, o papel do docente do AEE em identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos, de acessibilidade e ações pedagógicas que melhor se ajustem ao perfil de cada estudante. (BRASIL, 2009)

Rocha (2012, p.36) aponta que “[...] falar inclui o gesto, a melodia das palavras, o olhar, os movimentos e as relações construídas com o outro no meio social e cultural envolvente. Há um corpo palavra, um corpo também no ouvir [...]”. Assim, conhecer o estudante implica em ter sensibilidade de identificar que a comunicação ocorre de diversas maneiras, ou seja, não só através da linguagem, mas através dos gestos, sons, olhares e movimento do corpo. O trabalho docente do AEE requer reconhecer essas dificuldades na comunicação e buscar meios para favorecer a comunicação entre o estudante, professor regente e a própria família.

O contexto educacional precisa fazer sentido para todos os envolvidos, de forma a envolver suas vivências, suas experiências, habilidades, conhecimento e focar o olhar para o estudante nas suas mais diversas especificidades educativas. Dessa forma, deve ser por meio da estratégia pedagógica do docente do AEE que todo o processo inclusivo aconteça no ambiente escolar. Assim, há necessidade de compreender diante da diversidade da atividade pedagógica do AEE que o docente deve possuir uma apropriação de saberes pedagógicos que inspirem grandes saltos na aprendizagem dos estudantes, assim como, no assessoramento pedagógico ao professor regente e a família do estudante.

O ato de ensinar requer ações pedagógicas significativas que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, em sala de recursos generalista, essa exigência torna-se mais aparente, pois implica em um ensino mais conectado com o interesse do estudante, de forma a criar mecanismos pedagógicos que o motivem a superar sua limitação clínica e emocional. Para

este argumento reflete o que Libâneo (1994, p, 90) afirma sobre “[...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Relacionando este pensamento com o trabalho docente de sala de recursos generalista evidencia-se a relevância dessa dinâmica que envolve o ensino e o estudante atendido por este serviço pedagógico. Assim, seguindo esse parâmetro de entendimento encontramos nos discursos dos professores do AEE e Regentes sobre os **saberes pedagógicos**:

Eu não tenho conhecimento sobre alfabetização escolar, psicologia escolar e como se dá a aprendizagem do aluno, mas eu nos últimos tempos estou tendo que aprender a alfabetizar por conta da demanda dos estudantes. Estou pegando dicas com as professoras da escola de séries iniciais. Aqui na escola tem Eja interventivo e classe especial e pego essas dicas com essas professoras e material didático também.

Os saberes pedagógicos que melhor se ajustam na atuação com o professor regente diz respeito a orientar o professor regente a ter um olhar mais humano diante das dificuldades e limitações do estudante com deficiência, respeitar o tempo e o limite de evolução nas atividades pedagógicas do estudante. Orientar mais o professor regente nos seus planejamentos de aula e orientar mais na adequação no conteúdo, porque a tendência do professor é querer 100% do aluno, então o desafio é fazer o professor regente entender que a forma de avaliar deve ser mais suave e considerar todas as habilidades e competências que o estudante demonstra em suas atividades. Insistir na comunicação mais assídua com o professor (Professor do AEE 1).

Em relação aos saberes pedagógicos para que eu tenha uma melhor atuação eu considero importante saber como ensinar o estudante a ser letrado e alfabetizado, eu não tenho capacitação na área de alfabetização. Sinto falta dessa formação, pois sou da área de humanas (geografia) (Professor do AEE 2).

Os saberes pedagógicos que julgo ideal é que o professor de sala de recursos entenda é o que é uma adaptação de currículo, como definir objetivos específicos do estudante, acho importante o professor saber técnicas de adaptação: minimalismo, designer, escritura simples) (Professor do AEE 3).

[...] o professor de sala de recursos deve ter conhecimento sobre didática; educação inclusiva; saberes variados e sobre os tipos de metodologia a serem trabalhadas com o estudante (Professor Regente 1).

[...] o saber pedagógico que o professor de sala de recursos deve ter é saber alfabetizar, tem que ser um pedagogo ocupando este espaço.

Não resta dúvida disso, não há como um professor de sala de recursos ocupar este espaço sem essa formação, por isso, acredito que ficamos assim sem orientação adequada, porque assim como eu que sou de área específica e não entendo nada do processo de alfabetização, esse professor de sala de recursos dos anos finais que também é de área específica, sem formação em pedagogia também, não poderá auxiliar em nada. (Professor Regente 2).

Em relação aos saberes pedagógicos para que eu tenha uma melhor atuação eu considero é que esse professor deve ter um olhar humano com este estudante com deficiência, saber acolher o aluno, respeitar suas diferenças, isso é essencial para o processo inclusivo (Professor Regente 3).

Os saberes pedagógicos que parece ser ideal para o professor de sala de recursos ter é o planejamento, pois o planejamento é uma ferramenta essencial, com objetivos e metas para orientação pedagógica (Professor Regente 4).

[...] os saberes pedagógicos essenciais para o professor de sala de recursos ter é saber trabalhar atividades de concentração e memorização, conhecimentos de como adequar as atividades e lidar com as deficiências dos estudantes (Professor Regente 5).

[...] os saberes pedagógicos do professor do AEE devem ser amplos, por exemplo conhecimentos sobre alfabetização e conhecimento geral de geografia, Cursos de gamificação para o professor ter mais margem lúdica para trabalhar com o estudante (Professor Regente 6).

Analisando as narrativas compreendemos a dinâmica do trabalho do AEE na visão dos docentes, de certo modo, entendemos o cuidado e a atenção em relatar sobre os saberes pedagógicos que julgam necessários a atuação do docente do serviço especializado. As falas demonstram claramente que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferenciadas daquelas que são trabalhadas em sala de aulas, reconhecem, entretanto, a funcionalidade deste serviço pedagógico na elaboração de recursos pedagógicos que eliminem barreiras no processo ensino e aprendizagem. A carência do pedagógico em suas práticas é gritante nos discursos dos pesquisados, sejam professores regentes ou do AEE. Isso nos mostra o quanto a formação inicial e continuada não se destinam aos saberes pedagógicos.

Logo o ambiente escolar é um lugar de aprendizagens, composto pela diversidade. Compartilhar saberes pedagógicos é trilhar metodologias de ensino que favoreçam o acesso ao currículo para todos os estudantes, bem como saber lidar com a organização do trabalho pedagógico na escola e tomar decisões destinadas ao processo de ensino e aprendizagem.

As diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE (2019) determina que se deve: “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares [...]” (BRASIL, 2019, p.3). Dessa forma, é evidente que o trabalho do docente do AEE não deve ser realizado individualmente deve ser em conjunto com o professor regente.

Assim, o professor regente lista as estratégias pedagógicas que melhor se ajusta a prática docente do AEE que devem compor a atividade pedagógica do professor de sala de recursos generalista dos anos finais do ensino fundamental.

*[...] deveria trabalhar no atendimento para me auxiliar em sala de aula são as habilidades alcançáveis propostas pela BNCC, dentro do componente curricular do professor regente **(Professor Regente 1)**.*

*[...] a questão motora, a escrita, a criatividade, a memória, as várias percepções, atividades mais lúdicas, aceitação, questões sociais de relação interpessoal, autoestima, saber pegar no lápis, mas percebo que essas questões não são trabalhadas pelo professor de sala de recursos porque o professor não tem conhecimentos pedagógicos amplos que favoreçam essas atividades, porque a depender da área de formação acadêmica não vai conseguir mesmo **(Professor Regente 2)**.*

*[...] trabalhar o alfabeto em inglês, atividades lúdicas e música vai me ajudar muito no vocabulário e linguagem da língua inglesa e isso vai ajudar muito no meu trabalho em sala de aula **(Professor Regente 3)**.*

*[...] deve trabalhar atividades que sanem essa dificuldade do estudante, [...] deveria trabalhar mais coordenação motora, saber pegar numa tesoura, trabalhar atividades que envolvam raciocínio lógico, trabalhar o emocional do estudante, colagem, atividades sensoriais, trabalhar sentidos. [...] E a orientação com a família, exigindo deles para que trabalhem essas atividades em casa, reforça muito o trabalho que desempenhamos em sala de aula. [...] trabalhar mecanismos que de fato contribuam com o desenvolvimento do estudante **(Professor Regente 4)**.*

*[...] se o professor do AEE ajudasse mais os professores na adequação do conteúdo, trabalhasse mais pontualmente com os estudantes sanando as dificuldades na sua raiz, isso me ajudaria muito no trabalho em sala de aula **(Professor Regente 5)**.*

*[...] trabalhasse cartografia, relevo, os continentes, localização. Se ele trabalhasse esses pré-requisitos me ajudaria muito em sala de aula, mas vejo que essas especificidades o professor de sala de recursos dos anos finais não tem por que só tem formação numa área específica, falta mais saberes na sua prática com o estudante **(Professor Regente 6)**.*

Conforme apresenta os excertos, as estratégias são básicas e próprias das séries iniciais do ensino fundamental e que não foram dominadas pelos estudantes nesta fase. Sendo assim, como os professores investigados não são pedagogos, essas habilidades aprendidas durante os anos iniciais do ensino fundamental, se não trabalhadas anteriormente, são necessárias para aprendizagem de outros conhecimentos próprios dos anos finais do ensino fundamental e como são professores com formação em áreas específicas não sabem como lidar com estas

aprendizagens. A formação pedagógica que oportunizaria aos professores lidarem com estas questões. Assim, o diálogo entre os profissionais é ímpar na construção dos saberes entre os docentes do AEE e o professor do ensino regular. Bedaque (2014, p. 51) destaca a importância do trabalho colaborativo entre os professores:

Para que a responsabilidade na ação educativa não seja de um único profissional, considero que ações entre os profissionais exigem abertura ao diálogo, no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar no conhecimento e nas experiências de um, alternativas que viabilizem melhores condições de aprendizagem dos alunos. (Bedaque, 2014, p. 51)

A Colaboração entre os sujeitos viabiliza a construção de saberes pedagógicos que favorecem o respeito entre os profissionais e resulta no sucesso da aprendizagem. Esse apoio pedagógico em trabalhar atividades pedagógicas que auxiliem o professor regente em sala de recursos generalista mantém a continuidade e garante a qualidade no ensino e colabora no processo de formação do estudante enquanto ser reflexivo e responsável. De acordo com os **Professores Regentes 2, 4 e 6** os **saberes essenciais** aos **professores do AEE** para trabalhar em sala de recursos são os seguintes:

[...] a sala de recursos para me ajudar nas minhas aulas de artes deveria trabalhar mais coordenação motora, saber pegar numa tesoura, trabalhar atividades que envolvam raciocínio lógico, trabalhar o emocional do estudante, colagem, atividades sensoriais, trabalhar sentidos. Isso ajudaria muito nas minhas aulas, seria perfeito se eles conseguissem trabalhar nesse sentido. E a orientação com a família, exigindo deles para que trabalhem essas atividades em casa, reforça muito o trabalho que desempenhamos em sala de aula. Vejo que os professores de sala de recursos concentram-se muito em reforçar o que damos em sala de aula, sem trabalhar mecanismos que contribuam de fato com desenvolvimento do estudante (Professor Regente 2).

[...] são atividades voltadas para as habilidades do estudante, por exemplo, a questão motora, a escrita, a criatividade, a memória, as várias percepções, atividades mais lúdicas, aceitação, questões sociais de relação interpessoal, autoestima, saber pegar no lápis, mas percebo que essas questões não são trabalhadas pelo professor de sala de recursos porque o professor não tem conhecimentos pedagógicos amplos que favoreçam essas atividades, porque a depender da área de formação acadêmica não vai conseguir mesmo (Professor Regente 4).

Eu acho que o professor de sala de recursos trabalhasse cartografia, relevo, os continentes, localização. Se ele trabalhasse esses pré-requisitos me ajudaria muito em sala de aula, mas vejo que essas especificidades o professor de sala de recursos dos anos finais não tem por que só tem formação numa área específica, falta mais saberes na sua prática com o estudante (Professor Regente 6).

Conforme os discursos supracitados, os professores regentes esperam dos professores do AEE que supram nos estudantes carências básicas de aprendizagem para facilitar suas aprendizagens específicas das diferentes disciplinas oferecidas pelos professores regentes. Estas estratégias reivindicadas pelos Regentes não podem ser do seu conhecimento tendo em vista que são próprias da formação do pedagogo.

O AEE configura-se como um serviço educativo essencial, não só no contexto escolar, mas social, pois estimula a socialização. Os discursos apresentados mostram-se importantes no ponto de vista epistemológico e pedagógico. Tardif (2000; 2014) destaca em seus estudos que se faz necessário utilizar a abordagem epistemológica que evidencie o uso dos saberes que mobilizam estes mencionados recursos para que estejam o mais próximo da prática escolar do professor em sala de aula. Nesse sentido, esclarece que “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo dos conjuntos dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10).

No entendimento de Tardif (2000), os saberes pedagógicos de um docente contribuem para a elaboração de estratégias no modo de ensinar “baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2000, p.20). Para o autor, a epistemologia da prática faz-se presente na atividade pedagógica do docente do AEE constituída de uma trajetória formativa inicial e continuada distintas, pois cada um possui uma área específica acadêmica, de acordo com seus interesses de preferência, pois o **Professor do AEE 1** possui formação acadêmica em História, o **do AEE 2** em Geografia e o **AEE 3** formação em Letras. O que ao ver dos Professores Regentes causa lacunas, pois o Professor do AEE não consegue desenvolver-se no atendimento de sala de recursos por **não se apropriar de conhecimentos pedagógicos**. Vejamos:

Vejo que os professores de sala de recursos concentram-se muito em reforçar o que damos em sala de aula, sem trabalhar mecanismos que contribuam de fato com desenvolvimento do estudante (Professor Regente 2).

[...]a questão motora, a escrita, a criatividade, a memória, as várias percepções, atividades mais lúdicas, aceitação, questões sociais de relação interpessoal, autoestima, saber pegar no lápis, mas percebo que essas questões não são trabalhadas pelo professor de sala de recursos porque o professor não tem conhecimentos pedagógicos amplos que favoreçam essas atividades, porque a depender da área de formação acadêmica não vai conseguir mesmo (Professor Regente 4).

[...] vejo que essas especificidades o professor de sala de recursos dos anos finais não tem por que só tem formação numa área específica, falta mais saberes na sua prática com o estudante (Professor Regente 6).

Os discursos dos **Professores Regentes acima destacados 2, 4 e 6** apontam a carência dos saberes pedagógicos destes professores. São conteúdos e atividades que envolvem a criatividade, memória, concentração, conteúdos para a vida funcional e verifica-se que os próprios professores regentes esclarecem em seus discursos que a formação somente em uma área específica acadêmica deixa lacunas que prejudicam a prática pedagógica do AEE.

Portanto infere-se dos discursos supracitados que há necessidade do profissional do AEE possuir uma apropriação de saberes pedagógicos para o ensino em sala de recursos generalista que somente com a área de formação específica não contempla a diversidade do trabalho docente necessário nos anos finais do ensino fundamental em que o estudante possui diferentes componentes curriculares na sua carga horária de aula, o que exige um trabalho pedagógico mais elaborado para que o estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento consiga acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto relevante relatado pelo **Professor Regente 1** é que:

Eu acho grosso modo que os professores de sala de recursos estão preparados para lidar com os estudantes com deficiência, mas se a formação deles fosse na área de psicopedagogia e isso fosse um pré-requisito para esse profissional atuar na sala de recursos generalista, com certeza, a gente poderia potencializar o processo e ter melhores resultados no sucesso escolar (Professor Regente 1).

No intuito de valorizar o papel do docente do AEE, este professor reconhece que os de sala de recursos mostram preparo na atuação do AEE, mas o discurso acima apresenta contradições quando destaca que há necessidade de conhecimentos pedagógicos atrelada a área da psicopedagogia. Muito embora o trabalho exija conhecimentos de psicologia escolar, é importante ressaltar que segundo Dantas (2007) é a partir dos conhecimentos pedagógicos que o docente poderá melhorar os resultados na aprendizagem dos estudantes. Logo, com conhecimentos pedagógicos mais bem trabalhados durante formação oportuniza sucesso do ensinar e do aprender.

Para Mantoan (2015) a inclusão é um desafio contínuo, e nos anos finais do ensino fundamental, é evidente que o educador de sala de recursos generalista enfrenta diversas situações pedagógicas aparentemente estranhas a sua área específica. Conforme foi demonstrado no decorrer da dissertação, pelo próprio discurso dos professores pesquisados, a especificidade em ensinar neste espaço pedagógico, demanda uma organização e uma postura

pedagógica com saberes que extrapolam a formação inicial (nas diferentes licenciaturas) e continuada em educação especial.

Dentre tantos achados, um deles é que diante dos discursos desvelados dos professores regentes não se reconhece na atuação do docente do AEE apropriação de saberes pedagógicos que poderiam auxiliá-los na condução da aprendizagem do estudante atendido pela sala de recursos generalista. No entanto, percebe-se que os referidos professores regentes sugerem que os professores do AEE desenvolvam atividades pedagógicas que colaborarem com o desenvolvimento do estudante em sala de aula.

Entretanto, as sugestões apresentadas pelos pesquisados de atividades trabalhadas com os estudantes pelo Professor do AEE, são atribuições previstas em sua atuação. Então, confirma-se pelos discursos estudados que o trabalho do docente de sala de recursos generalista se encontra prejudicado, tampouco tem colaborado com o professor regente no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. Isso tem ocorrido devido o professor do AEE não possuir formação adequada para desenvolver-se pedagogicamente na atuação em sala de recursos generalista. Ou seja, o trabalho do professor tem se perdido diante das lacunas que há em sua formação de área específica, pois visualiza-se nos discursos que há necessidade de se trabalhar pré-requisitos e saberes pedagógicos que estão além da formação acadêmica de área específica e que os professores regentes reconhecem que é preciso que esse profissional do AEE tenha conhecimentos pedagógicos mais “*amplos*”. Vale enfatizar que a sala de recursos, conforme prevê o **Decreto 6.571/2008** que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado, nos artigos 1º e 2º, tem a incumbência de:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.
(BRASIL, 2008, artigo 1º e 2º)

Diante desta determinação legal, compreende-se o quanto é relevante refletir sobre a prática da atuação do AEE, no que diz respeito aos saberes pedagógicos que melhor se ajustam na atuação deste profissional, em razão da importância e da responsabilidade que o professor do AEE possui em sua atuação. Há mais uma vez de se ressaltar, que o processo inclusivo está voltado para uma atuação competente do AEE para que toda a prática social, pedagógica e de assessoramento aos professores e ao estudante tenha a amplitude determinada pela legalidade do serviço pedagógico. Identifica-se, ainda, que a prática colaborativa entre os profissionais favorece a formação dos saberes e das práticas do AEE.

O trajeto da pesquisa caminhou por um eixo de pesquisa restrito envolvendo os docentes do AEE, dos anos finais do ensino fundamental em articulação com os professores regentes de uma determinada coordenação regional de ensino do Distrito Federal. Portanto, é possível constatar que o estudo contemplou categorias específicas que exigem estudos mais aprofundados sobre esta temática e que tenha um alcance de sujeitos ainda mais amplos.

Entendemos que a pesquisa conseguiu cumprir o propósito ao qual se dispôs e que para um futuro doutorado, vale um estudo ainda mais dedicado e valoroso sobre o tema, assim como, espera-se que o presente trabalho inspire tanto a pesquisadora como outros pesquisadores a darem continuidade a aprofundar cada vez mais estudos sobre a prática pedagógica do professor do AEE que é um sujeito essencial no espaço escolar inclusivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino inclusivo é imbuído de desafios diários que exigem do docente um preparo contínuo para lidar com as especificidades do estudante com deficiência. Essa formação perpassa por diversos conhecimentos sejam didáticos, culturais, sociais, educacionais, científicos, experienciais, dentre outros. O professor da sala de recursos, em especial, a generalista, é um profissional de importância significativa no contexto inclusivo da escola.

Inicialmente tínhamos a intenção de concentrarmos nossa análise no professor do AEE, mas na avaliação do projeto, na banca de qualificação, foi nos recomendado que a pesquisa tivesse a interlocução com os professores regentes, sugestão esta, que enriqueceu a pesquisa, pois nos trouxe o contraponto do trabalho docente dos AEE, na visão dos professores regentes. E através, desse posicionamento experiente da banca, conseguimos redimensionar o caminho metodológico e encontrar as respostas que o trabalho se propôs e que jamais conseguiríamos, somente com a visão dos professores do AEE. O caminho percorrido pela pesquisa nos trouxe uma profunda reflexão da realidade pedagógica em que a sala de recursos generalista vem trilhando em sua prática pedagógica.

Vivenciamos que a realidade da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá é composta por muitos professores temporários. Constatamos que essa é uma realidade em toda Rede Pública do Distrito Federal, o que de certa forma, enfraquece o trabalho docente, pois sua passagem no espaço escolar é temporária. Outro aspecto relevante que ocorre, eu sou testemunha disto, é o rodízio anual de professores regentes nas escolas dificultando ao profissional desenvolver um planejamento a longo prazo, bem como acompanhar por mais tempo, seus estudantes. Das três escolas pesquisadas, encontramos em duas delas o corpo docente de professores regentes composto por professores de contrato temporário. Nesse sentido, os professores regentes entrevistados desta pesquisa estão nessa condição profissional, com exceção dos três professores do AEE que são profissionais efetivos da SEEDF.

Dessa forma, enfrentamos a triste realidade de contar com um contexto escolar que não consegue construir sua identidade e nem dar continuidade a projetos pedagógicos, haja vista a rotatividade de profissionais nas escolas. A pesquisa nos mostrou que o trabalho do professor do AEE sofre prejuízos pedagógicos diante dessa condição de transitoriedade, pois o professor do AEE não consegue estabelecer uma continuidade no trabalho de sala de recursos generalista e de certa maneira, visualizou-se que ele passa mais tempo solucionando problemas de situações diversas que ocorrem no ambiente escolar, do que exercendo sua atuação em sala de recursos generalista.

Outro ponto que merece destaque, é que nas visitas realizadas nas escolas públicas identificou-se uma carência de profissionais em diversas áreas, pedagogo, psicólogo, orientador educacional, coordenador pedagógico e até mesmo professor do AEE. Em duas escolas há somente professores de sala de recursos na área de ciências humanas/ linguagem o que sobrecarrega o desenvolvimento do trabalho docente do AEE e desvia o foco desse profissional, pois as demandas são desenvolvidas por um único profissional, sendo que a organização funcional é que a sala de recursos generalista seja ocupada por dois profissionais (exatas e humanas).

Identificou-se também, que os professores das salas de recursos generalistas dos anos finais do ensino fundamental têm desempenhado uma metodologia de ensino de aulas de reforço, o que distância do propósito do qual esse espaço foi criado. Constatou-se, pelos discursos dos professores regentes, que o desempenho pedagógico do docente do AEE é limitado ou quase inexistente por desconhecimento desses saberes, seja na formação inicial ou na continuada. Entretanto, ficou comprovado que os professores do AEE têm conhecimento do que sejam as deficiências, mas sua formação carece de conhecimentos pedagógicos que realmente consiga orientar os professores regentes no ensino ao aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Dessa forma, percebe-se na prática escolar que a graduação em área específica de formação do professor do AEE oferece um amplo conhecimento curricular sobre a área de interesse do docente, mas não oferece aprofundamento pedagógico para que o profissional reconheça as dificuldades e habilidades necessárias ao acesso ao currículo do aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento que tem um processo de compreensão mais limitado e demorado, bem como, não oferece saberes adequados para dar continuidade ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, por falta de disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura que tratem de conhecimentos na área de pedagogia para uma atuação tão minuciosa necessárias ao AEE.

Ficou evidente ainda, que os professores do AEE não tem sido referência de profissionais especialistas na área de educação inclusiva pelos profissionais da escola, bem como o espaço pedagógico tem sido visto, como um lugar de descanso do professor até a sua aposentadoria, o que constata que esse profissional não tem consolidado sua identidade profissional no espaço pedagógico da escola por faltar conhecimentos pedagógicos, o que tira sua autoridade de profissional especialista na área. A parte pedagógica tem sido negligenciada por outras demandas e o desenvolvimento do ensino ao estudante tem ficado em segundo plano, assim como, a falta de tempo de encontros regulares e pontuais com os professores regentes.

Logo, não há como o profissional do AEE atuar em sala de recursos generalista, nos anos finais do ensino fundamental, sem estar imbuído de uma apropriação de saberes pedagógicos que extrapolam a área específica de formação acadêmica. A atividade pedagógica de sala de recursos generalista requer conhecimentos pedagógicos na área de pedagogia para que o trabalho docente do AEE alcance o sucesso do ensinar e do aprender. Diante da dinâmica e do propósito da educação inclusiva, não podemos tratar o profissional do AEE como um profissional de modelo único, de ações pedagógicas limitadas, pois este espaço pedagógico exige uma diversidade de ações e estratégias pedagógicas.

Identificamos ainda, através dos discursos dos professores pesquisados que há ausência de uma dimensão pedagógica na formação inicial e continuada do professor do AEE, ao passo que, toda a sistemática de atuação tem sido prejudicada por lacunas pedagógicas na formação deste profissional.

Refletir e reorientar essa prática e formação do AEE torna-se viável e necessária diante do reconhecimento de que o trabalho docente tem tomado outros rumos por ausência de saberes pedagógicos que melhor se ajustam a atuação no AEE. Destarte, o trabalho em sala de recursos generalista requer conhecimentos pedagógicos que implemente um processo de aprendizagem que valorize a prática social e respeite o modo e tempo como cada um aprende. O trabalho docente do AEE exige conhecimentos adequados que preze pela continuidade do processo de alfabetização e letramento, articulação de atividades que envolvam memória, concentração, criatividade, raciocínio lógico, psicomotricidade, interação entre pares, desenvolvimento da autonomia e independência, psicologia escolar, como se dá o desenvolvimento da aprendizagem, o que carece na formação pedagógica de graduação de área específica.

Por meio dos estudos, análise de dados e contato com os professores pesquisados, reconhece-se que se faz necessário rever a atividade pedagógica do docente do AEE dos anos finais do ensino fundamental, no que diz respeito aos saberes pedagógicos e ressignificá-los, de modo a valorizar o papel desse profissional relevante no ambiente escolar inclusivo.

Para tanto, se faz necessário que o profissional do AEE possa dar continuidade ao seu trabalho em sala de recursos generalista de modo perene, pois o ensino ao estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento exige vínculo e afetividade que se constrói a longo prazo. Desse modo, a SEEDF deve garantir que esse profissional tenha sua vaga garantida no serviço pedagógico, sem intercorrências da vaga ser destinada a distribuição de turma ou outra situação.

Entretanto, para aperfeiçoar o trabalho, é necessário que o Estado oportunize ao profissional do AEE mais formação continuada que esteja direcionada a conhecimentos

pedagógicos, e em especial, habilitação na área de pedagogia, para que sua prática se desenvolva adequadamente na atuação com os estudantes, professores regentes e família.

Acreditamos que realmente há necessidade de um preparo “a mais” para a atuação desse profissional neste espaço pedagógico. É evidente que é necessário unir os conhecimentos da área específica com os conhecimentos pedagógicos para que o trabalho ganhe qualidade e efetividade, tendo em vista que nessa etapa de ensino é importante que o docente do AEE tenha uma visão profunda dos conhecimentos pedagógicos.

Acreditamos que o professor tendo também formação em pedagogia poderá dar mais sustento ao seu trabalho por ser uma área que envolve um conjunto de saberes pedagógicos em seu currículo e que favorece a atuação docente, principalmente no AEE que exige uma atuação mais exigente e pontual. Assim, em todos os discursos expostos neste estudo foi possível verificar que os professores regentes enfatizam a necessidade de domínio dos conhecimentos pedagógicos por considerarem que essa área oferece todo o suporte para que o profissional melhor se desenvolva no trabalho docente de sala de recursos generalista. Certamente, que o estudo acenando para esta necessidade, podemos supor que esse poderia ser mais um pré-requisito para se atuar como Professor do AEE, além da formação em educação especial e licenciatura em área específica, ter formação inicial em Pedagogia.

Visando a superação das contradições impostas pelo Capital, destaca-se a real necessidade de se ter um olhar mais diferenciado a proposta do papel do docente do AEE, de tal modo, a dar-lhe melhores condições para que ele desenvolva com mais leveza e comprometimento seu trabalho docente. É necessário que a SEEDF invista nesse profissional e garanta um plano de investimento que ofereça habilitação a este profissional, bem como mais valorização salarial para este nobre docente que desempenha um papel de suma importância no contexto escolar. Investir em formação é o caminho para se garantir uma educação com mais qualidade. Faz-se necessário promover uma educação transformadora, contra todo o sistema imposto pela alienação e seguir para uma educação emancipadora.

Consideramos ainda, a necessidade dos docentes do AEE dedicarem-se mais nessa articulação de planejamento e estratégias pedagógicas em conjunto com o professor regente. É necessário criar oportunidades de encontros com esse profissional. A SEEDF oferece uma disposição de carga horária em que o professor do ensino regular atua em regência em um turno e no outro turno é destinado para coordenação pedagógica. Assim, entendemos que o docente do AEE deve, dentro da sua carga horária de trabalho, estabelecer encontros quinzenais nas coordenações por área para que o trabalho docente se articule entre o AEE e o professor regente.

Outro ponto que seria interessante é que a SEEDF por meio da via administrativa oferecesse determinação legal para que o professor do AEE tenha em sua carga horária um determinado horário específico para estar à disposição dos professores regentes. Defendemos que isso, seria o mais viável, tendo em vista que é através dessa articulação entre os professores de sala de recursos generalista e professores regentes é que será possível estabelecer melhores estratégias para a atividade pedagógica aplicada ao estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Verifica-se, portanto, conforme determinam os dispositivos legais demonstrados no decorrer desta dissertação e pelos discursos dos pesquisados que todas as ações pedagógicas devem permear todo o planejamento em conjunto, num processo construtivo, de estratégias pedagógicas diferenciadas. Logo, o processo formativo da aprendizagem valoriza a escuta e a observação, considerando as diferentes formas de aprender do estudante. Assim, só é possível ter uma efetiva atuação no AEE com saberes pedagógicos que realmente faça a diferença no contexto escolar.

Por fim, concluímos que conseguimos responder ao objetivo geral deste estudo: – Analisar os saberes pedagógicos necessários do professor de sala de recursos generalista, da área de ciências humanas para sua atividade pedagógica em confluência com os professores do ensino regular da área de humanas dos anos finais do ensino fundamental, que tenham alunos com deficiência que recebem Atendimento Educacional Especializado. Apesar do estudo ter ocorrido com nove sujeitos, a pesquisa conseguiu retratar a realidade das escolas pública na SEEDF, em especial na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã e isso nos faz ter motivação para oficializar com a SEEDF o produto deste estudo no intuito de oportunizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE – mais significado e que o docente tenha melhores condições de trabalho e formação adequada para alcançar a aprendizagem do estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento atendido neste espaço educativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, H. C. V. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- ANTUNES, C. A. **Educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados LTDA, 2012.
- ASBAHR, F. S. F.; SANCHES, Y. C. S.. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p.57-76
- ASSAF, D. L. **A escolarização do aluno com síndrome de down e o ensino especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) --Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- AZEVEDO, T. H. da S. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão social**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Recife, 2020.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2. Ed. Ampliada. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.
- BATISTA, C. A. M.; M., Maria Tereza E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. **Cooperative teaching: a model for general and special Education**. *Remedial and Special Education*, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BENITEZ, S. **O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisa sobre políticas públicas da educação**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2014.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 07 ago. 2024.
- BRASIL, **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiências**. Convenção aprovada pela ONU e tem o Brasil como signatário. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE

2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 11 maio 2024.

BRASIL. **Declaração de Incheon**. Fórum Mundial de Educação, 2015. Disponível em: edia.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf. Acesso em 26 abr. 2024.

BRASIL, **Decreto n. 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL, **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 29 abr. 2024.

BRASIL, **Decreto n.6949 de 25 de agosto de 2009**: promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 1º maio 2024.

BRASIL, **Lei n. 12.764, de 17 de dezembro de 2012, Lei institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 09 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2 de 2001**. Brasília-DF. 2001. Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 17 de 2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF. 2001. Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL, **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 14 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20131.pdf Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, Presidência da República, [2023].

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília-DF: MEC [1994].

BRASIL. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**, aprovada em 05 de julho de 2001 pelo Congresso Nacional “Sociedade Inclusiva, Montreal, Quebec, Canadá. 2001.MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf Acesso em: 11.05.2024

BRASIL. Decreto n. 6949/2009, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção I, Brasília-DF, 26 de agosto 2009^a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 27 abr. 2024

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)]. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. MEC. **Sala de Recursos multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado.** Elaboração. ALVES, Denise de Oliveira, GOTTI, Marlene de Oliveira, GRIBOSKI, Claudia Pereira Dutra, Brasília. SEESP, 2006.

BRASIL. **Nota Técnica N° 11, de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, MEC/SEESP [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192 Acesso em: 1° set. 2023.

BRASIL. **Resolução N° 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, MEC/CNE, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 14 jul. 2023

CÂNDIDO, F. R. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar:** o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal. 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18801> Acesso em: 4 jun. 2023

- CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2020.
- CARVALHO, R.E. **Integração, inclusão e modalidades da educação especial – mitos e fatos**. Brasília. Integração. Ano 7, n.18, 1997, p.19-25.
- CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico** - seminários 1986-1987: criação humana I. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHOURLIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity : Rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- COOK, L.; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na Constituição da Teoria Social de Marx. p.15-78. 2014. In.: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Prefácio. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.
- DANTAS, O. M. A. N. A. **A Pedagogia como base da formação docente: um estudo inicial**. 2001. Monografia (Especialização) Natal: UFRN/CCSA/PPGED, 2001.
- DANTAS, O. M. A. N. A. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do curso normal superior (IFESP-RN)**. Natal, 2003. 160f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2003.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14119/1/OtiliaMANAD.pdf> Acesso em: 2 jun. 2023.

DANTAS, O. M. A. N. A.; FRANCO, M.V.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8. 2017. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>. Acesso em: 02 jun. 2024.

DINIZ, D., BARBOSA, L.; SANTOS, W. R.. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n.11, p.65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8216>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2024**. Portaria n. 1305, de dezembro de 2023. Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, DF, SEEDF, [2023]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em 4 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno de orientações para concessão de aptidão 2022**. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF, SEEDF [2022]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/07/Caderno-de-Orientacoes-para-concessao-de-Aptidao-2022-final.pdf> Acesso em: 11 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica** – Ensino Especial. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria N° 259, de 15 de outubro de 2013**. Disciplina a aplicação da Lei nº. 5.105, de 03 de maio de 2013, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, SNIJ-DF, [2013].

DORINI, E. B. C. **Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para a formação de professores**. 2019. 301f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava, 2019.

DOS SANTOS NOGUEIRA, M.; A. N. A. DANTAS, O. M.; VIEIRA AMORIM BANDEIRA, M. Letramento digital na formação inicial de professores: Digital literacy in initial teacher education. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022.

DUARTE, P. N. F. **Tecnologias assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado**. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40152/1/2020_PatriciaNaz%c3%a1rioFeitozaDuarte.pdf Acesso em: 23 jun. 2023

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859>. Acesso em: 02 jun. 2024.

- ELIAS, D. de G. **Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, Cascavel, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3349/5/Dinora_Elias2014.pdf Acesso em: 12 jun. 2023.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAVERO, E. A. G. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. Revista CEJ, v.8, n.26, p.27-35, 2004.
- FAZENDA, I. C. A. (org.) **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FEDERICO, M. A.; HERROLK, W.G. Jr.; VENN, J. **Helpful tips for successful inclusion. Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.
- FERREIRA, L. S. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 425-438, set./dez. 2009.
- FERREIRA, L.S. **Trabalho Pedagógico na Escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico: do que se fala?** Revista Educação e Realidade. Volume 43, N.02. Porto Alegre, Abril/Junho, 2018.
- FONSECA, J. G. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 out. 2023.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 1997.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. Artigo. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. R. S.; LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr., 2007.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. v. 1. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Thomson Learning: United States, 2003.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 3 edição. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Coleção Fronteiras da Educação.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SILVA, A. S. **Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16958/Amanda%20Santana%20Gomes%20Silva%20-%20autodeposito.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 23 ago. 2023.

HORKHEIMER, M. A. Filosofia e teoria crítica. *In*: CIVITA, V. (Ed.). **Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno: textos escolhidos**. São Paulo: Abril, 1983. p. 125-162. (Coleção Os Pensadores, v. 6).

HÚNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C., VIEIRA, S., J., SILVA, M. A. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, Autores associados, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASSAR, Mônica de C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n.41, p. 61-79, Curitiba, julho/setembro de 2011.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia Dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1988.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências, 1978. (Temas de Ciências Humanas, n. 4., p. 1-20).

MACEDO, Roberto S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MAGALHÃES, J. E. P. **Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico-dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 109-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/309> Acesso em: 24 jul. 2023

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas. *In*: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M.; MANTOAN, T. E. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : O que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARCHESINI, I. G. **Educação e assistência social: interfaces para o atendimento de alunos com deficiência**. 2015. 82f. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARX, K. "Prólogo". *In*: Marx, K.; Engels, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feyerbarch)**, 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Expressão Popular, São Paulo, 2009

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

MERRIAM, S. B. **The case study rearch in education**. San Francisco: Kpsseu-Bass. Cidade Editora, 1988.

MÉSZAROS, I. (1930). **A educação para além do capital**. Tradução : Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo : Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente: profissionalização e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, M. S. S.; Maranhão, E. A. (Orgs). Coleção Unesp; **Educação de temas específicos**. São Paulo: Unesp, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009, V.4.

MOREIRA, S. da S. **Desenho nos livros didáticos de matemática em braille: a geometria e o desenho geométrico para alunos com deficiência visual**. 2017. 135f. Dissertação. (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/919/2/SOANE_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 25 jul. 2023

MOROSINI, M., KOHLS-SANTOS, P., BITTECOURT, Z. **Estado do Conhecimento: Teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. P. 667- 700.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1 Acesso em: 1ª jul. 2023

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha, Conceição Afonso *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão docente**. In: Revista Educação, n. 154, fev. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NUNES, EDSON DE OLIVEIRA (org.) **A aventura sociológica, objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Gilberto Velho. **Observando o familiar**. Edição comemorativa dos 40 anos de publicação. Ed. Garamond Universitária, Rio de Janeiro, 2019, p.37-48.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, p.77, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2011.

OLIVEIRA, Lilian H. R. A. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor A. (Org.) **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2ª edição. São Paulo. Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines_Andreazza_de_Oliveira_2020.pdf Acesso em: 05 jul. 2023

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2004 e 2005.

ORLANDI, E.P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3ª edição. Campinas/SP: Pontes Editora, 2009.

PADILHA, A. L. Trabalho pedagógico: a didática (não) ultrapassa. In: PADILHA, A. L.; OMETTO, C. B. de C. N. (org.) **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 121-132.

PEREIRA, M. A.; Albuquerque, M. F. Caminhos da criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didática possível da poesia. In: SÁ, M. H.; ANCÁ, M. H.; MOREIRA, A. (org.) **Transversalidade em didática das línguas**. Aveiro: UA Editora, 2004. (Estudos temáticos 2, p. 103-115).

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 94, p. 58-73, ago., 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> Acesso em: 12 jul. 2023

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 4ª ed. Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Revista Poiesis, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, out., 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012> Acesso em: 03 jul. 2023

PIOVESAN, A. M. W. *et al.* **A análise do discurso e questões sobre a linguagem**. Revista X Educação, Curitiba, v. 2, p. 1-18, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5424/5222> Acesso em: 19 jul. 2023

PRADO, L. A. do. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental.** 2022. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1913/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leiva%20Ayres%20do%20Prado.pdf> Acesso em: 29 ago. 2023

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** 2016. 305f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 1º set. 2023

RAMALHO, B.L. NUÑEZ. I.B. **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos docentes.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RESENDE, Viviane Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2016.

RÊSES, E. da. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil.** Brasília: Paralelo 15, 2015.

RIBEIRO, E. G. **A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais – Tipo I.** 2018. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3644/5/Elizete%20Gon%c3%a7alves%20Ribeiro.pdf> Acesso em: 26 jul. 2023

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativa infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.** 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7651/DissRKGR.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jul. 2023

ROLDÃO, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALOMÃO, B. R. de L. **O Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos m Brasília:** A sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAVIANI, D. **Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação.** In: LOMBARDI, J. C; COLARES, M. L. L. S; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 19-37.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e tempo da história. Estudos da historiografia e história da educação.** Campinas/SP. Editora Autores associados 2015. – (Coleção memória da educação).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, B. N. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais.** 2015. 133f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3277/5/Bruna_Silveira2015.pdf Acesso em: 21 jun. 2023

SOUZA, A. M. **As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas – NEES.** Tendências pedagógicas, Madri, n. 31, p. 97-111, 2018. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680834/TP_31_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 17 out. 2023

SOUZA, A. M. **Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula.** Revista Com Senso, Edição Especial, Brasília, v. 1, n. 3, p. 55-61, dez., 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3277/5/Bruna_Silveira2015.pdf Acesso em: 20 out. 2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis. Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação (Anped), Rio de Janeiro, n.13. p.5-24, jan/abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.;LESSARD, C.;LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** In: “**Dossiê: Interpretando o trabalho docente**”. Porto Alegre: **Pannônica**, 1991, p.215-233. (Teoria&Educação, n.4).

VAN DE VEN, A.H.; et al; **The Innovation Journey; Oxford University Press; NY, 1999.**

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar. In: Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2019.

VYGOTSKI, L.S. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

WOOD, M. **Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion.** *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas.** Tradução Ernani Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO APLICADO AOS DOCENTE DO ATENDIMENTEDUCACIONAL ESPECIALIZADO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

FORMULÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSORES REGENTES DO ENSINO REGULAR

Tema da pesquisa: **A atividade pedagógica de docentes do AEE em sala de recursos generalista na confluência com professores regentes do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental.**

Mestranda: Sintia Matias Gontijo

Orientadora: Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome completo: _____
3. Idade: _____ Tel. Cel.: _____
4. E-mail: _____
5. Sexo: () M () F () Não deseja informar
6. Qual seu estado civil? () Solteiro () Casado () União Estável () Viúvo(a)

II- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação Inicial (graduação):

Outras formações (especialização, mestrado e doutorado):

Formação no Âmbito do Ensino Especial:

III- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

Efetivo na SEEDF? () NÃO () SIM

Ano de ingresso na SEEDF: _____

Há quanto tempo está atuando na sala de recursos generalista? _____

Antes de assumir esse atendimento, qual foi seu percurso profissional?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL/
OU VIRTUAL COM OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL/OU VIRTUAL COM OS
PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

I – APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Pretende-se inicialmente realizar a entrevista presencialmente, caso não seja possível poderá ser feita virtualmente.

Dar boas-vindas ao docente e agradecer a participação;

Solicitar que o participante se apresente;

Apresentar o objetivo da pesquisa;

Informar que não é uma avaliação, por isso, não há respostas certas ou erradas. Ficar à vontade para dar a sua opinião;

Reforçar a importância da participação;

Falar o tempo de duração da atividade. Expectativa de uma hora;

Caso seja realizada virtualmente:

Propor acordo: a) desligar o microfone quando alguém estiver falando para evitar ruídos; b) deixar a câmera ligada para ter contato visual (ter uma interação visual);

Explicar sobre a confidencialidade. As imagens e os nomes verdadeiros não serão divulgados no relatório;

Pedir autorização para gravar.

Dividir a entrevista em dois momentos ou mais momentos. Combinar com o professor a ser entrevistado.

II – PERGUNTAS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS GENERALISTA:

1. Para você, quais as principais atribuições a serem desempenhadas pelo professor de sala de recursos generalista?
2. Como surgiu seu interesse em atuar em sala de recursos generalista?
3. Você indicaria o trabalho em sala de recursos generalista para quais professores de qual área acadêmica? Por qual motivo?
4. Você considera importante o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos generalista? Por qual motivo?
5. Em sua atuação, quais as estratégias pedagógicas utilizadas para sua prática de ensino e por que estas estratégias são importantes?
6. Quais os instrumentos pedagógicos mais utilizados nas aulas para identificar o nível de aprendizagem dos estudantes?
7. Como é o dia-a-dia na sala de recurso generalista? Como ocorrem as aulas?
8. Quantos alunos com deficiência há na escola por sala? Caso atenda um aluno de outra escola especificar.
 - () Deficiência intelectual
 - () Deficiência física
 - () Deficiência múltipla
 - () TGD

() Outros (especifique) _____

9. Como acontece o processo de avaliação da aprendizagem no AEE?
10. Quais as dificuldades que você encontra na sua atuação em sala de recursos?
11. Você já se sentiu adoecido em decorrência de sua atuação em sala de recursos generalista?
12. Que sugestões daria para o docente iniciante na sala de recursos generalista, de séries finais do ensino fundamental?
13. Quais as instruções pedagógicas que você dá ao professor regente? Em que momento do ano letivo ocorrem essas instruções?
14. É comum se dizer que a Sala de Recursos é um bom lugar para “descansar até a aposentadoria” ou que é “um espaço de reforço escolar.” O que você diz destes discursos?
15. Você entende que a sala de recursos é um espaço de reforço escolar? Por qual motivo?
16. Qual a formação acadêmica que você acha ideal para um profissional do AEE atuar em sala de recursos de ensino fundamental anos finais? Por qual motivo?
17. Que sugestões que você daria para uma melhor atuação profissional?
18. Você tem conhecimento sobre psicologia escolar, de como se dá a aprendizagem do aluno, como desenvolver a memória, criatividade e atividades motoras? Já realizou cursos sobre tais temáticas? Onde?
19. Como reconhece as potencialidades e dificuldades dos alunos da sala de recursos?
20. O que você sente falta em sua formação acadêmica no seu trabalho em sala de recursos?
21. O que você acha que deveria mudar na estrutura e organização do trabalho de sala de recursos?
22. Você desenvolve algum projeto pedagógico em seu trabalho de sala de recursos? Comente sobre ele?
23. Quais conhecimentos pedagógicos que você julga necessário ao professor de sala de recursos generalista ter para uma melhor atuação com estudantes quem frequentam a sala de recursos?
24. Você consegue semanalmente conversar com os professores regentes? Quantas vezes por mês/semana? Em qual momento acontece esse encontro?
25. Quais as maiores dificuldades encontradas pelos regentes para atuar com o ensino ao aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento?
26. Quando há um problema de indisciplina escolar referente ao aluno com deficiência/transtorno global do desenvolvimento o que você costuma fazer? Você é comunicado pela direção desse acontecido?
27. Quantas vezes por semana você é procurado pelo professor regente? Quais são as disciplinas que mais procuram a sala de recursos?
28. Você costuma participar dos conselhos de classe? Por qual motivo?
29. Quantas vezes você convoca a família por ano? Por qual Motivo? Qual o meio utilizado de contato com os pais?
30. Como você registra o desenvolvimento de seus alunos?
31. Qual a frequência que os pais procuram a sala de recursos generalista? Por qual motivo?
32. Qual a sugestão pedagógica que você pode dar a um pai que tem um filho com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento?
33. Você considera que os pais reconhecem a importância da sala de recursos generalista?

34. Como se dá a seleção do coordenador pedagógico de sala de recursos da sua coordenação regional de ensino? Há algum critério específico?
35. Você acha necessário ter um coordenador pedagógico de sala de recursos generalista? Por qual motivo?
36. O coordenador pedagógico da sala de recursos generalista costuma ajudar nas estratégias pedagógicas que você aplica com seu estudante? E nas reuniões pedagógicas ele costuma orientá-lo sobre o que?
37. Quais as sugestões que você pode dar para que o coordenador pedagógico de sala de recursos tenha uma melhor atuação em seu papel?
38. O professor regente sabe reconhecer as potencialidades e dificuldades de seus estudantes? O que é feito para que ele reconheça tais situações?

Agradecemos a colaboração.

Brasília, _____/2024

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL OU VIRTUAL COM O PROFESSOR REGENTE DO ENSINO REGULAR



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL/OU VIRTUAL COM O PROFESSOR REGENTE DO ENSINO REGULAR

I – APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Pretende-se inicialmente realizar a entrevista presencialmente, caso não seja possível poderá ser feita virtualmente.

Dar boas-vindas ao docente e agradecer a participação.

Solicitar que participante se apresente;

Apresentar o objetivo da pesquisa;

Informar que não é uma avaliação, por isso, não há respostas certas ou erradas. Ficar à vontade para dar a sua opinião;

Reforçar a importância da participação;

Falar o tempo de duração da atividade. Expectativa de uma hora;

Caso seja realizada virtualmente:

Propor acordo: a) desligar o microfone quando alguém estiver falando para evitar ruídos; b) deixar a câmera ligada para ter contato visual (ter uma interação visual);

Explicar sobre a confidencialidade. As imagens e os nomes verdadeiros não serão divulgados no relatório;

Pedir autorização para gravar.

Dividir a entrevista em dois momentos ou mais momentos. Combinar com o professor a ser entrevistado.

II – PERGUNTAS SOBRE A ATUAÇÃO DO DOCENTE DA SALA DE RECURSOS GENERALISTA DOS ANOS FINAIS EM INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES REGENTES DO ENSINO REGULAR

01. O que você entende sobre o serviço educativo de sala de recursos generalista?
02. Você sabe as atribuições do professor de sala de recursos? Pode mencionar algumas?
03. Você considera que o docente de sala de recursos consegue em sua atividade pedagógica exercer bem suas atribuições?
04. Quais as principais demandas que surgem no dia a dia que exigem o trabalho colaborativo com a sala de recursos generalista?
05. Há instruções de cunho pedagógico nas reuniões de coordenação coletivas com o docente de sala de recursos? Você pode mencionar?
06. Você acha que as reuniões com o docente de sala de recursos ajudam na atuação dos professores em sala de aula com os estudantes público alvo da sala de recursos?
07. Você conhece todos os professores de sala de recursos generalista?
08. Você já visitou a sala de recursos generalistas de sua escola?
09. Em que situações o docente de sala de recursos generalista é convocado para ajudar na sua atuação em sala de aula? Você já precisou solicitar a sua ajuda?
10. Quantas vezes por mês você acha necessário reunir com o docente de sala de recursos generalista? Por qual motivo? Vocês conseguem reunir quantas vezes por semana/ mês?
11. A sala de recursos generalista indica estratégias pedagógicas de ensino aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento que ajudam em sua prática em sala de aula?
12. O docente de sala de recursos generalista durante as reuniões faz alguma intervenção pedagógica que oriente os professores em sua atuação?

13. Você conhece a área de formação acadêmica e continuada dos seus professores de sala de recursos generalistas?
14. Você acha que o professor de sala de recursos deveria ter formação acadêmica e continuada em qual área?
15. Você acha necessário ter o auxílio da sala de recursos generalista? Por qual motivo?
16. Quais as sugestões que você pode dar para que o docente de sala de recursos tenha uma melhor atuação em seu papel?
17. Quantas vezes por mês/ano o professor de sala de recursos visita os espaços em que você ministra aulas?
18. Você acha que os professores de sala de recursos promovem e favorecem a inclusão no ambiente escolar?
19. Você acha que o professor de sala de recursos consegue ter uma boa interação com os professores regentes?
20. Você acha que os professores de sala de recursos conseguem reconhecer as potencialidades e dificuldades dos estudantes atendidos? O professor de sala de recursos costuma repassar essas informações?
21. Qual o meio de contato que você utiliza para comunicar-se com os professores de sala de recursos generalista?
22. Na sua opinião, qual a formação acadêmica e continuada que melhor se ajusta para exercer a função de sala de recursos generalista?
23. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores regentes na atuação com os estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento?
24. Você considera que a atuação dos professores de sala de recursos generalistas seja satisfatória? Comente
25. Você acha que as salas de recursos generalistas têm se tornado espaço de reforço escolar? Por qual motivo?
26. Na sua avaliação os professores de sala de recursos generalista estão preparados para atuar com os estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento? Por qual motivo?
27. Na sua opinião, os professores de sala de recursos estão escolhendo atuar nesse espaço por ser um local tranquilo, com flexibilidade de horário, quantidade menor de estudantes? Comente.
28. Quais as atividades pedagógicas que o professor de sala de recursos generalista deve trabalhar com os estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento para que seu trabalho em sala de aula aconteça a atingir a aprendizagem do estudante?
29. O professor de sala de recursos participa dos fechamentos das notas da sua disciplina? Você considera importante sua intervenção? Ele participa do conselho de classe?
30. Você acha que o trabalho do docente do AEE de sala de recursos generalista é visto pelos professores regentes como relevante e significativo? Por qual motivo?
31. Qual a formação acadêmica que você acha ideal para um profissional do AEE atuar em sala de recursos de ensino fundamental anos finais? Por qual motivo?

Agradecemos a colaboração.

Brasília, _____/2024

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).c

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A atividade pedagógica de docentes do AEE em sala de recursos generalista na confluência com professores regentes do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental** de responsabilidade de **Sintia Matias Gontijo**, estudante de **mestrado da Universidade de Brasília**, matrícula 222102610, orientada pela Prof.^a Dr.^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa desvelar os saberes pedagógicos do professor do Atendimento Educacional Especializado – sala de recursos generalista. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a entrevistas e questionários e autorizar observações em espaço pedagógico. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários em meio virtual, entrevista semiestruturada, realizado em ambiente virtual por meio de plataforma eletrônica e gravada ou presencialmente, sendo também gravada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. O risco previsto nesta pesquisa será graduado no nível mínimo considerando não haver qualquer identificação dos pesquisados devido à gravação ocorrer exclusivamente por meio de áudio, não identificando os sujeitos, atendendo ao Art. 21 da Resolução 510/2016, do CEP/CONEP.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99297.25.93 ou pelo e-mail sintiamgontijo@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do acesso ao trabalho finalizado, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou

aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: *cep_chs@unb.br* ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Concordo em participar desta pesquisa.

Não concordo em participar desta pesquisa.

Nome completo: _____

CPF: _____

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDA DE IMAGEM E SOM

Eu, _____ [nome participante da pesquisa], autorizo a utilização do som de voz do(a), na qualidade de participante da pesquisa e a possível contribuição para a pesquisa sobre “A atividade pedagógica de docentes do AEE em sala de recursos generalista na confluência com professores regentes do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental.” sob a responsabilidade de SINTIA MATIAS GONTIJO vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico PPGE da Universidade de Brasília. O som de voz do profissional docente pode ser utilizado apenas para o registro da coleta de dados da pesquisa de campo através de entrevista, gravação da entrevista, análise dos dados coletados, elaboração do relatório final da pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz do docente por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz do docente são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, o som de voz docente. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do responsável pelo (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2024.

**APÊNDICE F – TERMO DE ACEITE DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO
PESQUISADA**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)

TERMO DE ACEITE DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Mestranda: Sintia Matias Gontijo – Matrícula: 222102610

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Eu, _____ diretor(a) da escola pesquisada, declaro para os devidos fins que aceitei receber a pesquisa de mestrado que tem por objetivo “desvelar os saberes pedagógicos do professor do Atendimento Educacional Especializado – sala de recursos generalista.”, ciente de que minha identidade permanecerá resguardada e não será utilizada em prejuízo das pessoas envolvidas e da instituição. Tenho ciência de que esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal / Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB). Por ser verdade, firmo, assinado o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Diretor(a) da instituição

Pesquisadora: SINTIA MATIAS GONTIJO

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Danta

**APÊNDICE G - QUADRO DAS PRODUÇÕES - 2012 A 2023– BASE DE DADOS DA
BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES¹⁸**

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	INSTITUIÇÃO
1	<p>Dissertação/2015: Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.</p> <p>A escolarização na rede comum de ensino de alunos público-alvo da educação especial na educação infantil gera a necessidade de criar atendimentos diversificados para suprir algumas das dificuldades que possam surgir. Um destes atendimentos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser ofertado a eles, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Este atendimento deve ser iniciado na faixa etária de zero a seis anos, ocorrer em escolas públicas ou em instituições de ensino especializado e contar com a participação dos pais e professores. Considerando a importância deste atendimento, principalmente relacionado a esta faixa etária, e a recente implementação deste serviço, justifica-se buscar compreender como ele ocorre e como é a participação dos demais envolvidos neste processo, como os pais e demais professores. Diante disto, o presente estudo teve como objetivo geral: descrever e analisar como ocorre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais pré-escolares e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo. Para isto, a pesquisa teve vinte participantes sendo, dois professores atuantes em SRM na educação infantil, seis crianças (sendo três crianças para cada professor) que recebiam o AEE nas SRM, seus respectivos pais/responsáveis e professores da classe comum. A coleta de dados ocorreu em uma creche e em quatro pré-escolas municipais, localizadas em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados três roteiros de entrevista distintos: (a) um para os professores das SRM; (b) um para os professores das classes comuns e (c) um para os pais. Além disso, foram realizadas sete sessões de observação por aluno, sendo que as mesmas seguiram um protocolo de observação, com o objetivo de acompanhar o atendimento e identificar as práticas utilizadas. Foi feita uma análise de conteúdo com os dados qualitativos obtidos nas entrevistas e os dados obtidos por meio de observação foram analisados a partir de categorias previamente estabelecidas. Foi possível observar, por meio dos estudos de caso, que a maioria dos pais se mostrava satisfeito com o trabalho desenvolvido com seus filhos, embora existisse pouca ou nenhuma articulação efetiva junto aos professores do AEE e da classe comum. Quanto aos professores da classe comum, foi possível verificar que a maioria acreditava que os alunos PAEE haviam obtido melhorias em suas salas de aula. Apenas uma professora mantinha contato com a professora da SRM, embora todas acreditassem que este contato seria essencial, ou seja, não havia nenhum tipo de colaboração entre as demais. Mesmo com o desconhecimento do trabalho realizado no AEE, creditavam a este, a melhora no desenvolvimento dos alunos. As professoras das SRM não mantinham contato com nenhum outro profissional para sanar dúvidas ou realizar troca de experiências. Buscavam contatar os professores da classe comum durante as reuniões ou via e-mail, embora estes raramente se mantivessem e conseguiram manter um contato próximo junto aos pais, que ocorria em todos os atendimentos realizados com seus respectivos filhos, entretanto, a presença dos mesmos não era considerada. Foram evidenciadas algumas estratégias em comum utilizadas pelas professoras como o tempo destinado a brincadeiras livres, a utilização do nome próprio como princípio para a alfabetização, além da priorização pelo uso de jogos pedagógicos em suas práticas</p>	RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves	CIA, Fabiana	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos

¹⁸ Resumos das 22 (vinte e duas) produções encontradas no Estado do Conhecimento. A ordem dos títulos segue a mesma ordem, conforme encontradas na Base de Dados da BDTD.

	cotidianas. Palavras-chave: Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado.			
2	<p>Dissertação/2017: Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus.</p> <p>A legislação educacional brasileira avançou no sentido de oferecer o acesso à educação aos grupos que outrora foram excluídos dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, a escola contemporânea ainda se estrutura para atender aos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino. Dessa forma, o presente estudo objetivou analisar a política municipal de Educação Especial e os serviços ofertados aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Manaus. Este estudo possui um delineamento descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, do qual participaram quatro professores da rede pública municipal de ensino e um representante da Gerência de Educação Especial. Os dados coletados por meio de roteiros semiestruturados de entrevista e de um Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial. Foram consultados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio de elaboração de categorias, contando com apreciação de três juízes para a garantia da fidedignidade da análise realizada. No processo de categorização dos dados oriundos da análise documental foram elencados aspectos sobre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que se legitima no cotidiano escolar. Como resultados, observou-se nos últimos anos um crescimento do quantitativo de estudantes PAEE na rede pública municipal de ensino. Verificou-se que o encaminhamento desses estudantes às salas de recursos multifuncionais e classes especiais é realizado pela Gerência de Educação Especial, por meio de avaliação de uma equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial. Os participantes sinalizaram que há uma proposta de inserção de metas e estratégias para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos projetos político pedagógicos e que realizam adaptações curriculares. Os resultados apontam uma reestruturação da política de Educação Especial no sentido de apresentação de diretrizes para a matrícula desses estudantes, para a proposição de serviços especializados, bem como metas e estratégias por meio do Plano Municipal de Educação. Entretanto, a questão da formação dos professores que atuam com esses escolares, a adequação dos espaços para o AEE e a estruturação de condições dignas para o trabalho pedagógico apresentam-se como desafios a serem superados para a efetivação da proposta de inclusão escolar. Verificou-se uma proposição de formação continuada e implantação de salas de recursos multifuncionais para a expansão da oferta do AEE. Assim sendo, os dados sinalizaram a importância da participação da família, dos professores, gestores e demais profissionais da escola para a efetivação do processo de inclusão escolar. Espera-se que com esse estudo possamos propor redimensionamento e avaliação das políticas educacionais para a promoção de respostas às necessidades dos estudantes PAEE matriculados na rede pública municipal de ensino. Palavras-Chave: Educação Especial. Política Educacional. Público-alvo da Educação Especial.</p>	SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da	GALVANI, Márcia Duarte	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos
3	<p>Dissertação/2018: Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo.</p> <p>Esta pesquisa teve por escopo investigar as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outrossim, apoiou-se no método de Cosson e no referencial teórico, de Vigotsky, Freire, Cosson, Karnopp, Soares, Perlin, Cândido, no que tange aos estudos acerca do Letramento Literário, Educação de Surdos e Identidade. Delimitou-se,</p>	SILVA, Ana Júlia Costa Chaves	ANJOS, Isa Regina Santos dos	Universidade Federal de Sergipe

	<p>como público-alvo, os quatro estudantes surdos, matriculados em uma escola estadual, localizada no município de Lagarto/SE. A metodologia foi construída sob uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, direcionadas à regente da sala e aos respectivos estudantes, sobre questões pertinentes à circulação da literatura no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais. O trabalho primou pelos procedimentos da pesquisa participativa descritiva, cujos instrumentos investigativos consistiram na aplicação das quatro etapas da Sequência Básica: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, com foco na motivação e socialização da leitura e escrita, através de duas obras literárias, Ane e Jota: Amigos de Mundos Diferentes, de Luciane Rangel; e Asa de Papel, de Marcelo Xavier, que corroboraram com a aprendizagem do sujeito surdo no tocante à sua formação linguística e sociocultural. A interpretação dos dados está alicerçada na análise de conteúdos proposta por Bardin. A pesquisa possibilitou explicitar um importante conhecimento construído sobre o letramento literário aplicado com alunos surdos, revelando similarmente, que há uma lacuna nesse processo, o que surge como ratificação, para que se insira nos componentes curriculares do ensino regular, um ensino e aprendizagem pautado na aquisição da leitura, interagindo naturalmente, com sua língua natural – a Língua Brasileira de Sinais - a L1, e concomitantemente, com a escrita em Língua Portuguesa – a L2, a partir das práticas sociais. Os principais resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de compreensão dos limites e alcances dos estudantes como leitores, a partir das suas potencialidades, que foram trabalhadas no desenvolvimento da Sequência Básica. Os resultados dessa investigação permitiram traçar uma análise sobre a inserção do letramento literário numa sala de AEE e conhecer as possibilidades e desafios inerentes para essa prática na educação de alunos surdos.</p>			
4	<p>Dissertação/2022: Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.</p> <p>A demanda pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem em uma considerável crescente no Brasil, assim como também a Educação Integral, possivelmente, em decorrência de Políticas Públicas, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a oferta de Educação em Tempo Integral com permanência mínima de sete horas por dia na escola, em pelo menos metade das escolas até o ano de 2024. Contudo, as políticas educacionais nem sempre são convergentes, quando recomendam, por exemplo, que o atendimento educacional especializado para estudantes do público-alvo da educação especial seja uma oferta extraclasse, em contraturno escolar, e ao mesmo tempo preveem o aumento da oferta de escolas de tempo integral. Nestes casos, cabe questionar como as escolas com oferta de educação em tempo integral estão equacionando o AEE, que não pode ser ofertado no contraturno? O município de São Paulo instituiu em sua política três modalidades de AEE: Colaborativo, Itinerante e Contraturno. Assim, tomando como base o referencial teórico metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas para analisar políticas educacionais, o presente estudo visou descrever e analisar como é realizado o AEE em escolas de tempo integral em uma das diretorias regionais de educação do referido município. A investigação envolveu três escolas, com participação de 22 professores e professoras de sala comum, duas professoras de AEE e seis gestoras. A coleta de dados envolveu análise documental, questionários com perguntas abertas e fechadas e observação sistemática. Os professores do ensino comum apontaram a importância de atuar colaborativamente em parceria com professor especializado. Nas escolas em que não havia professor especializado, os docentes pontuaram a necessidade deste profissional para o atendimento educacional especializado dos estudantes do público-alvo da educação especial. Os professores destacaram a importância de os projetos das unidades educacionais considerarem a integralidade dos sujeitos e a inclusão escolar</p>	GOMES-SILVA, Amanda Santana	MENDES, Enicéia Gonçalves	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos

	<p>como forma de favorecer a participação de todos indiscriminadamente. A pesquisa analisou onze políticas educacionais, evidenciando as tratativas abordadas, o AEE Colaborativo, por exemplo, só é mencionado na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI). A intersetorialidade é um aspecto que surgiu na análise e deve ser considerada como condição para qualificar a oferta e as experiências da Educação Integral, contribuindo com o processo de escolarização dos educandos do público-alvo da educação especial. O estudo sugere que a Educação Integral em tempo integral tende a ampliar as possibilidades de AEE, desde que se considere outras maneiras de oferta do serviço para além do AEE exclusivamente extraclasse, em salas de recursos multifuncionais, em contraturno, o que está priorizado nas políticas educacionais brasileiras. Palavras-chave: Política Pública Educacional. Abordagem do Ciclo de Políticas. Educação Especial. Educação Integral. Atendimento AEE Colaborativo.</p>			
05	<p>Tese/2016: Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.</p> <p>A necessidade de se incrementar processos de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado/AEE tem se evidenciado pelas queixas frequentes desses profissionais, de que o trabalho pedagógico em salas de recursos multifuncionais/SRM tem exigências desafiadoras que, apesar de possuírem formação especializada em Educação Especial, expressam não conseguirem atender integralmente. Com base nesse contexto de demandas, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA, identificando como os casos de ensino funcionam como estratégia de pesquisa e formação eficaz. O estudo aqui descrito, implementou um programa de formação continuada baseado nas necessidades formativas de professoras do AEE participantes de um estudo anterior, realizado em Marabá-PA de 2012 a 2014, vinculada ao projeto: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP (http://www.oneesp.ufscar.br/). A presente pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa-ação colaborativa numa perspectiva sócio-histórica. Participaram da pesquisa doze professoras de SRM e uma gestora da Educação Especial do sistema municipal de ensino de Marabá-PA. O programa envolveu seis módulos, totalizando 120 (cento e vinte) horas, via educação a distância, no qual foi utilizado no processo formativo, o método de produção e análise de casos de ensino com temáticas e conteúdos da área de Educação Especial. Os resultados foram organizados em eixos temáticos de modo a analisar: a) as contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas de professoras do AEE, b) as contribuições das análises e produções de casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras e c) avaliação e validação social do programa de formação baseado no uso de casos de ensino: potenciais e limites para o desenvolvimento profissional de professoras do AEE. As evidências permitem concluir que o uso de casos de ensino, demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais. A produção e análise de casos atendeu a um conjunto de necessidades formativas desse grupo de professoras do AEE, com a possibilidade de subsidiar sua atuação qualificada, frente as múltiplas funções que lhes são atribuídas para apoiarem a inclusão escolar, contribuindo assim com sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. É salutar destacar que o viés colaborativo da pesquisa, propiciou um espaço de formação organizado em formato de um curso, que tem seus limites, sem pretender resolver todas as lacunas, ou todas as necessidades de formação continuada em Educação Especial. Palavras-Chave:</p>	RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante	MENDES, Enicéia Gonçalves	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos

	Educação Especial. Formação Continuada. Atendimento Educacional Especializado. Casos de Ensino. Ambiente Virtual de Aprendizagem.			
06	<p>Dissertação/2022: Desafios e inquietações da Docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (Quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental.</p> <p>Esta pesquisa tem como objeto discutir os desafios e inquietações que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas ao longo do processo de transição de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental. A fim de alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, em 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino, totalizando 3 (três) escolas na amostra, todas localizadas na zona urbana do município de Prudentópolis, interior do Estado do Paraná. Foram aplicados questionários e organizados encontros com grupo focal como instrumentos para a coleta de dados, com a participação de 18 profissionais, entre professores das salas de recursos multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e professores das turmas de 5º (quinto) e 6º (ano) ano do ensino fundamental, e posterior análise a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Como base teórica para esta pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica e uma pesquisa do estado do conhecimento acerca do objeto de estudo. Entre os autores que serviram de aporte teórico, destacam-se: Andrade (2011), Bardin (2016), Mantoan (2003), Bergamo (2012), Gatti (2005), Silva (2012), Glat (2011, 2018), Damas (2021), entre outros. Os principais resultados da pesquisa indicaram que os maiores desafios apontados pelos professores investigados são a falta de formação, inicial e continuada na área de educação especial, assim como, a falta de diálogo e articulação entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e das SRM. Esses desafios apontados pelos professores acabam impactando na atuação dos professores das classes regulares com os alunos PAEE, pois os docentes não recebem as ferramentas e conhecimentos suficientes, por meio da formação inicial ou continuada, e nem as informações adequadas sobre as necessidades, limitações e dificuldades dos alunos PAEE, que poderiam advir do diálogo e da articulação entre os professores que atuam com esses alunos nas escolas. Essa falta de formação, de diálogo, e de ações articuladas entre esses docentes, acabam comprometendo o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, de forma que ocorra de maneira mais tranquila e que gere menos prejuízos para os alunos PAEE. Outro resultado importante alcançado foi o de que, após a aplicação dos questionários com os professores e a realização dos encontros com o grupo focal, a Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis/PR incluiu em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o tema Transição da educação infantil para ensino fundamental – anos iniciais, e do ensino fundamental – anos iniciais, para os anos finais. Além disso, professores e coordenadores pedagógicos, participantes da pesquisa, refletiram, debateram e iniciaram diversas ações envolvendo escola, famílias e alunos, no intuito de tornar o processo de transição de alunos PAEE do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental um momento de descobertas, acolhimento e diálogo entre todos os envolvidos.</p>	PRADO, Leiva Ayres do	TASSA, Khaled Omar Mohamad El	Universidade Estadual do Centro-Oeste
07	<p>Dissertação/2018: Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP.</p> <p>O Atendimento Educacional Especializado é um direito estabelecido na Constituição Federal a todos os alunos com deficiências, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais que disponibilizam o acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidades nas escolas da rede regular de ensino. Para tanto, é necessário que as escolas viabilizem um espaço adequado para sua instalação, bem como um professor especializado para AEE. O presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a atuação docente em salas de recursos multifuncionais (SRM) de escolas da rede municipal</p>	ALVES, Helen Cristiane Viana	Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez	Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos

	<p>de ensino de Macapá. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) identificar o público que recebe atendimento educacional especializado nas SRMs; b) conhecer as condições de funcionamento e encaminhamentos de alunos para as SRMs; c) identificar como o professor organiza seu trabalho docente, e, d) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente. Consistiu em uma pesquisa de caráter qualitativo com cunho exploratório-descritivo e foi realizada em Escolas da rede pública municipal de ensino em Macapá; tendo como participantes, seis (6) professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado. As escolas onde os professores entrevistados trabalhavam ficavam localizadas em áreas distintas da cidade de Macapá, distribuídas entre as zonas Norte, Sul, Leste e Oeste, totalizando duas (2) escolas na zona Sul, duas (2) na zona Norte, uma (1) na zona Oeste e uma (1) na zona Leste. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de entrevista aos professores que foram selecionados através de sorteio. Os dados analisados foram organizados em eixos temáticos com base nas informações obtidas nas entrevistas. Os resultados revelaram que os professores do AEE têm uma concepção positiva sobre a inclusão. Verificou-se que uma parte das salas de recursos multifuncionais não dispõe de todos os recursos necessários para o atendimento dos alunos, e quando possuem recursos como jogos, equipamentos e computadores, os mesmos não funcionam. O encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado é feito pela secretaria da escola e em algumas situações a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Ensino Especial, realiza esse encaminhamento. Os participantes sinalizaram que o planejamento do atendimento dos alunos é feito, em sua maioria em parceria com os professores da sala de aula regular. Como resultado observou-se também, que os professores atendem a uma clientela bastante diversificada, o que exige uma formação adequada que contemple as demandas exigidas pelo processo de inclusão escolar e que propiciem o aprendizado dos alunos, o que requer uma proposta do setor público quanto à formação continuada para esses profissionais. Os dados evidenciaram a importância do apoio das famílias, dos órgãos responsáveis pela educação especial e da escola como um todo. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o conhecimento científico e que incentive futuros trabalhos que venham discutir sobre a Educação Especial no município de Macapá. Palavras-chave: Educação Especial. Atuação docente. Sala de Recursos Multifuncional.</p>			
08	<p>Dissertação/2015: A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais.</p> <p>A temática da Educação Inclusiva no Brasil tem sido objeto de inúmeras reflexões, em diversos campos do conhecimento. No Brasil, a lei denominada de Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovada pelo governo federal em 2008. Diante deste processo, o presente trabalho tem como objeto de pesquisa a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Toledo, estado do Paraná. O objetivo central da pesquisa foi analisar a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008, que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR, no período de 2008 à 2012. Para responder a este objetivo, as escolhas metodológicas se caracterizaram como uma pesquisa do tipo exploratória e de campo, qualitativa e quantitativa. Sobre a escolha das escolas participantes deste estudo, foram selecionadas duas escolas municipais de acordo com os seguintes critérios: presença da sala de recursos multifuncionais – principal instrumento do atendimento educacional especializado da perspectiva Inclusiva –, região e características socioeconômicas da região – para alcançar as diversas configurações do município. Considerando o objetivo central da pesquisa e as definições acima descritas, o primeiro capítulo pretendeu responder ao primeiro objetivo específico desta</p>	Silveira, Bruna Nathaly	Nogueira, Francis Mary Guimarães	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Cascavel

	<p>pesquisa, que foi apresentar as influências dos organismos internacionais na construção das políticas de educação especial e da perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Esta análise foi realizada com base no estudo de fontes secundárias. O segundo capítulo pretendeu responder ao segundo objetivo específico proposto, que foi discutir analiticamente o papel/função do Estado brasileiro frente às políticas de Educação Especial no Brasil, com base numa revisão bibliográfica. Em resposta ao terceiro objetivo específico, que foi descrever analiticamente o processo de construção da rede municipal de educação em Toledo/PR e sua caracterização dentre os anos de 2008 a 2012, e ao quarto objetivo específico que foi, e identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física existentes nas escolas municipais de Toledo descritos no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008 que institui a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o terceiro capítulo apresentou uma análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas selecionadas e a análise da observação participante nas salas de recursos multifuncionais destas escolas. A análise destes instrumentos considerou as previsões da Política de Educação Inclusiva e as determinações do Parecer CNE/CEB nº13/2009, que institui o atendimento educacional especializado, apontado os elementos que identificam a perspectiva da Educação Inclusiva nas Escolas. A partir das análises realizadas, constatou-se que nas duas escolas analisadas, a perspectiva da Educação Inclusiva foi identificada nos documentos escolares – projetos políticos pedagógicos, e na realidade escolar - no que tange a implementação das salas de recursos multifuncionais. Constatou-se que, a porta de entrada para a educação regular, que é a sala de recursos multifuncionais, está em funcionamento, mas a rede de apoio a este atendimento não ocorre a contento. Observou-se ainda que, há correspondência entre os documentos internacionais, nacionais e escolares para orientação da perspectiva da Educação Inclusiva, e embora estes documentos descrevam como objetivo da política o acesso, 8 permanência e qualidade do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o fundamento primeiro destes documentos, que é o modo de produção capitalista, privilegia o acesso, considerando que este é o que o permite a universalização da educação e a entrada dos países mais pobres no jogo da globalização. Sendo assim, tanto plano formal como plano real da política em questão são correspondentes. A realidade/plano real materializa a lei/plano formal à medida que também privilegia o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à educação regular por meio das salas de recursos multifuncionais, mas não garante a permanência e qualidade do atendimento por meio da rede de apoio a estes atendimentos.</p>			
09	<p>Dissertação/2018: A Contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I.</p> <p>Este estudo tem como finalidade discutir a contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos alunos atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Essa investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho teórico/bibliográfico, documental e de campo. Na investigação documental realizamos o levantamento das leis e decretos que tratam da música como componente curricular na história da educação pública brasileira e a legislação pertinente ao Atendimento Educacional Especializado, bem como, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 25 (vinte e cinco) professoras regentes de Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel PR. Os dados das entrevistas foram analisados a luz do Materialismo Histórico-Dialético. Como aporte teórico nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural, mais especificadamente nos estudos Lev Semionovitch Vigotski (1991,1993,1996,1997, 2001a, 2001b,</p>	Ribeiro, Elizete Gonçalves	Rossetto, Elisabeth	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Cascavel

	<p>2005, 2009) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), além de autores que se utilizam dos mesmos pressupostos epistemológicos para explicar como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, dentre eles, Martins (2007, 2013), Barroco (2007), Duarte (1993, 2001, 2004, 2008). No levantamento realizado, no intuito de verificar a existência de produções com essa temática, foi possível perceber que as pesquisas cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destacam-se na área da saúde, assistência social, esporte e na educação escolar, porém não envolvem a música com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais. Nas entrevistas realizadas as professoras atribuíram à música ligação íntima com o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a partir das experiências musicais os alunos têm a oportunidade de vivenciarem situações de aprendizagem com resultados satisfatórios no desenvolvimento da memória, abstração, atenção, volição, raciocínio, linguagem e pensamento. Diante disso, podemos assegurar que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por permitir que o aluno realize associações, generalizações e abstrações. No entanto, foi possível perceber que, embora a música esteja contemplada em muitas leis, decretos e nos currículos escolares, as atividades musicais têm se apresentado com inúmeras lacunas, pelo fato de que a formação docente é deficitária. Dado este confirmado na fala de muitas professoras, que relataram não terem acesso ao saber musical na sua formação inicial. Entretanto, constatamos a importância do trabalho do professor enquanto elemento mediador para que o aluno se aproprie do conhecimento científico por meio das atividades musicais, com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral, pois a partir da teoria Vigotskiana, no processo de aprendizagem é indispensável à mediação por sujeitos mais experientes sob a direção da linguagem verbal e das significações que esta possui, permitindo ao aluno o acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, neste caso, a música. Contudo necessariamente essa mediação depende da qualidade da formação docente, seja ela inicial ou continuada.</p>			
10	<p>Dissertação/2020: Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista.: Resumo não encontrado</p>	CARVALHO, Paola Sales Spessotto	Fürkotter, Monica	Universidade do Oeste Paulista
11	<p>Dissertação/2016: Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015.</p> <p>Esta pesquisa tem como objetivo geral, investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015. Nesse sentido, buscou-se explicitar no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como tem sido ofertada em Curitiba, a formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais, face à exigência de se realizar uma educação inclusiva. O interesse em pesquisar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, decorre da necessidade e enfrentamento diário de ensinar tudo a todos. Por conta disso se elegeu a seguinte problemática, como, diante do discurso da educação de qualidade e inclusiva, se tem dado as políticas de formação continuada de professores?, Para responder a essa problemática realizaram-se, estudo das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos – 2006-2015, do Documento Orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE; entrevistas</p>	Silva, Silvia Sofia Scheid da	Pereira, Maria de Fátima Rodrigues	Universidade Tuiuti do Paraná

	<p>semiestruturadas com professores da classe comum de ensino regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais e profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE. Também foi feito mapeamento dos cursos ofertados pela coordenadoria no período de 2009-2015. Teve-se como objetivos: Conhecer apontamentos históricos e Conferências, princípios orientadores e Legislação referente à educação inclusiva; Apresentar as Políticas de formação continuada de professores no município de Curitiba para a Educação Especial e suas relações com as políticas; Desvelar as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a Educação inclusiva, segundo os professores entrevistados; Nas considerações finais apontase: não deixaram de ser ofertados cursos de formação sobre a educação inclusiva, mas observa-se uma oferta de ações formativas pouco articuladas ao seu contexto social, fragmentadas, desvinculadas de uma teoria com fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, sem reflexão política que possibilita um atendimento educacional que promova a aquisição dos saberes historicamente acumulados. Os professores entrevistados, apontam a internet como o esforço formativo e deixam transparecer dúvidas sobre as políticas da secretaria. Desse modo, conclui-se que os cursos ofertados não são considerados suficientes para os professores entrevistados. Eles não os caracterizam como formação continuada. Se apontam a internet como fonte de pesquisa e buscam nela as informações que desejam e entendem necessárias quando recebem o aluno com deficiência, estão apontando para uma teoria relacionada à sua prática diária.</p>			
12	<p>Dissertação/2015: Educação e assistência social: interfaces para o atendimento de alunos com deficiência.</p> <p>Estudos de caracterização de como estão sendo conduzidos o atendimento educacional e o atendimento da assistência social previstos para pessoas com deficiência, bem como o modo em que está se dando a articulação entre estes atendimentos ainda são raros. Estudos com tais focos poderiam contribuir para uma melhor compreensão de como os atendimentos estão ocorrendo e se estão em consonância com as políticas públicas, com alcance dos objetivos esperados junto às pessoas com deficiência e contribuir com subsídios para o aprimoramento dos atendimentos. A pesquisa teve como objetivo caracterizar e analisar o atendimento educacional e de assistência social oferecido a um grupo de alunos com deficiência a partir da perspectiva dos pais e dos professores de sala de recursos. Foram participantes sete mães de alunos com deficiência que frequentavam escolas da rede estadual de ensino público e duas professoras de sala de recursos, sendo uma atuante no ensino de deficientes auditivos e deficientes visuais e a outra no ensino de deficientes intelectuais. Dentre os sete alunos que frequentavam a sala de recursos quatro estavam matriculados no ensino fundamental e três no ensino médio, com idades entre 10 e 17 anos. No grupo de sete alunos dois tem deficiência auditiva, dois tem dificuldade de aprendizagem, um tem deficiência visual, um tem deficiência intelectual e um tem deficiência múltipla. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevistas contendo questões relativas às características e apreciações das mães e professoras da sala de recursos quanto ao atendimento educacional e de assistência social fornecidos aos alunos. Os resultados relativos ao atendimento educacional indicam que as mães percebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na sala de recursos como principal condição de ensino para garantia do aprendizado dos filhos, além disso, manifestam satisfação com o atendimento e com o contato próximo com as professoras do AEE. Os relatos das professoras indicam que no AEE procuram auxiliar os alunos a superarem dificuldades e dar suporte as aprendizagens acadêmicas; indicam ser necessário mais tempo e frequência para o atendimento de cada aluno; relatam que a comunicação com as professoras das classes comuns é infrequente e que o contato dos profissionais da escola com o assistente social não ocorre, sendo que a professora considera que a família deveria ser a responsável pela busca do atendimento da assistência social. Os resultados mostram que 57% dos alunos recebem</p>	Marchesini, Isadora González	Rose, Tânia Maria Santana de	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos

	benefícios socioassistenciais como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e benefícios do Programa Bolsa Família (PBF). Discutem-se os aprimoramentos necessários para que as ações dos envolvidos nos atendimentos fiquem em consonância com as ações e os objetivos previstos na política de educação especial e na política de assistência social. Palavras-chave: Educação Especial. Assistência Social. Alunos com deficiência.			
13	<p>Dissertação/2020: Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar.</p> <p>Esta investigação tem como objetivo geral analisar as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos docentes da classe comum e da sala de recurso multifuncional (SRM), cartografando as aprendizagens (re)construídas por esses profissionais no itinerário formativo da escola municipal investigada. Defendo a ideia de que o ensino colaborativo potencializa os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores dos professores à ressignificação da práxis, com vistas à (re)construção das aprendizagens dos alunos com deficiência (AcD). Esta pesquisa fundamenta-se na teoria da complexidade cuja ligação com o objeto de estudo expressa formas de conceber o conhecimento e o ensino a partir de mudanças teórico-práticas em favor de uma atitude transdisciplinar. Quanto à natureza dos dados, tratasse de uma investigação qualitativa que utilizou fontes secundárias, como: livros, teses, dissertações, artigos, leis, decretos, atos normativos, resoluções, relatórios, bem como documentos disponibilizados pela escola envolvida. Adotei, ainda, a metodologia da pesquisa-intervenção com o propósito de acompanhar os processos referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das classes comuns e da SRM, aplicando-se o método de procedimento cartográfico para captar as singularidades dos movimentos da atenção, a saber: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento que dialogam e transitam entre si. O lócus foi uma unidade de ensino municipal, localizada em Aracaju/Sergipe, que atende a 536 alunos, desses, 20 com deficiência. O corpo docente é composto por dois professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 27 da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram desta pesquisa um membro da equipe diretiva, cinco professores da classe comum, dois do AEE e três técnicos da Secretaria Municipal da Educação (Semed). Os dispositivos de produção de dados foram o diário de campo, as conversas correntes, as memórias educativas e a entrevista semiestruturada, analisados à luz das noções subunçoras. Os resultados permitiram identificar as dificuldades dos professores no desenvolvimento do fazer pedagógico no que concerne aos AcD, sejam essas proporcionadas, dentre outros fatores, à formação continuada dissociada da teoria e prática. Os docentes expressaram a importância das inter-relações entre o ensino colaborativo e a práxis pedagógica na mediação do processo educativo para o fortalecimento da inclusão escolar, onde a formação surge como uma oportunidade de reflexão-ação-reflexão entre os profissionais das classes comuns e da SRM, levando à ressignificação de conhecimentos e de diferentes aprendizagens a partir de experiências vivenciadas.</p>	Azevedo, Tereza Hortencia da Silva	Nascimento, Marilene Batista da Cruz	Universidade Federal de Sergipe
14	<p>Dissertação/2017: A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E O ENSINO ESPECIALIZADO.</p> <p>A pesquisa realizada visa ampliar a compreensão a respeito de um tema que, dia a dia, ganha força em nossa sociedade: a inclusão de pessoas com deficiência. Com as novas políticas públicas, é necessária uma constante atualização, visando o aprimoramento, a melhoria da qualidade da experiência de pessoas deficientes no ambiente escolar e a ampliação de sua capacidade de aprendizado. Embora a temática não seja nova, com o advento da Carta Magna, e os direitos e garantias fundamentais do cidadão, fez-se inevitável uma nova sistemática para lidar com essa questão. É uma temática</p>	ASSAF, DANIELLE LUETH	Demartini, Zeila de Brito Fabri	Universidade Metodista de São Paulo

	<p>controversa e por isso foi necessária pesquisa de campo específica. Existe grande divergência entre os profissionais: a favor, contra ou parcialmente contra a inclusão total ou parcial. Há, portanto, aqueles que defendem a inserção dessas crianças em instituições especializadas ou a presença de salas de aula específicas para todos os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Assim, o presente trabalho pretendeu os seguintes objetivos: refletir acerca das políticas públicas de educação inclusiva e sua aplicabilidade na realidade da educação brasileira; compreender aspectos inerentes à Síndrome de Down, tais como etiologia e características, bem como aspectos do desenvolvimento e aprendizagem; buscar, compreender e refletir acerca de práticas pedagógicas que visem auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down; e refletir acerca das condições de aprendizagem oferecidas a esses alunos pelo ensino regular e de que maneira o ensino especializado pode contribuir. Para o desenvolvimento do trabalho que se segue, foi necessária uma revisão bibliográfica na área pretendida, pesquisa de campo em escola especializada, levantamento de dados históricos, coleta de dados através de entrevistas e depoimentos e, por fim, a análise dos dados obtidos na pesquisa junto à escola, ressaltando que a metodologia empregada foi o método qualitativo, por meio de entrevistas realizadas com questionário semiestruturado e observação do contexto, como mencionado acima. Importante mencionar que a pedagogia montessoriana foi investigada, trazendo benefícios significativos à aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, por meio de adaptação do método.</p>			
15	<p>Dissertação/2019: Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para a formação professores.</p> <p>A presente pesquisa objetivou analisar se a mediação de um curso de formação de professores na modalidade continuada contribui para a elaboração de saberes, que permitem aos professores compreender e identificar as altas habilidades/superdotação e propor encaminhamentos pedagógicos. Participaram dessa pesquisa vinte e sete professores que atuam no Ensino Fundamental II e nas Salas de Recursos Multifuncional, em duas instituições de ensino da rede estadual de educação no município de Mangueirinha-PR. A pesquisa é de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação e para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: a entrevista, a intervenção participativa e o questionário. A entrevista semiestruturada, compreendeu a primeira etapa da pesquisa, contendo questões com perguntas abertas, divididas em duas categorias: Formação dos Professores: formação acadêmica, tempo e atuação profissional dos professores; e Altas habilidades/superdotação: formação acadêmica inicial e continuada; conhecimento, conceitos, características, reconhecimento em sala de aula, processo de identificação e atuação profissional. Para a realização da intervenção participativa foi elaborado Curso de Formação: "Altas Habilidades/superdotação: Mas isso aí Existe?", estruturado em encontros presenciais abordando diversos aspectos conceituais e utilização de instrumentos psicopedagógicos para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Após o curso, foi aplicado um questionário com questões abertas, com a finalidade de conhecer os saberes elaborados e construídos sobre as altas habilidades/superdotação. A teoria histórico-cultural de Vygotsky é a base teórica da abordagem da análise e interpretação dos dados, pois trata-se de uma pesquisa no âmbito escolar e como fundamento o modelo sociocultural de altas habilidades/superdotação, que considera os aspectos socioculturais de acordo com a função do período sociocultural, temporal e histórico em que se está contextualizado na tríade: família, escola e colegas. Os resultados desta pesquisa apontaram, de forma geral, um desconhecimento das altas habilidades/superdotação no contexto escolar, embora sendo uma especificidade da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva pautada ao longo de anos no contexto escolar. Os dados ainda evidenciaram a urgência em abranger as altas</p>	DORINI, ELIESI BETTIN CHAVES	Vestena, Carla Luciane Blum	Universidade Estadual do Centro-Oeste

	<p>habilidades/superdotação nos cursos de formação inicial dos professores, bem como a oferta de formação continuada em todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. Também mostraram que, os professores defendem que esses estudantes precisam ser identificados e necessitam ter um atendimento educacional especializado. Dessa maneira, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o avanço da discussão acerca das altas habilidades/superdotação, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasamento da prática docente.</p>			
16	<p>Dissertação/2020: Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas.</p> <p>O número de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista tem aumentado nos últimos anos. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem recebido e participado do diagnóstico de muitas destas crianças. Nesta conjuntura, os professores veem-se acometidos em dúvidas e incertezas que envolvem desde a importância de observar sinais deste transtorno, até atender a inclusão do aluno diagnosticado. Sob este aspecto, torna-se importante conhecer as metodologias utilizadas pelos professores para contribuir na educação e desenvolvimento destas crianças. Assim, esta proposta tem como objetivo conhecer a percepção dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia de organização curricular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada em 2020 por meio de entrevistas semiestruturadas, com professores que atuaram com alunos autistas de pré-escolar (4 e 5 anos), no ano de 2019, dos Centros Municipais de Educação Infantil de um Município no Oeste do Paraná. Foram realizadas 27 (vinte e sete) entrevistas, sendo 09 (nove) pessoalmente antes do início do isolamento social devido a Pandemia da Covid-19 e 18 (dezoito) por chamada de vídeo durante o isolamento social, tendo a representatividade de 20 (vinte) Centros de Educação. Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado com dez perguntas abertas, o instrumento também possibilitou coletar dados para a caracterização dos professores e dos alunos com o transtorno. Os dados foram analisados, segundo o Discurso do Sujeito Coletivo, extraídos dos depoimentos do grupo. Os resultados evidenciaram 11 (onze) Discursos-síntese com suas categorias e seus respectivos Discursos do Sujeito Coletivo, os quais demonstraram uma articulação entre os docentes e pais, e docentes coordenador pedagógico. No entanto, o contato com os profissionais que realizam os atendimentos fora do contexto escolar mostra-se inexistente. Ainda, verificou-se a ausência de Salas de Recursos Multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado na modalidade da Educação Infantil e carência no suporte e apoio aos docentes. Sobre adequações curriculares, os docentes demonstram desconhecimento/indefinição. Quanto ao entendimento dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado, observou-se uma indefinição conceitual e desconhecimento sobre a sua elaboração e aplicabilidade. As dificuldades apresentadas pelos docentes no contexto escolar demonstram a importância do Plano Educacional Individualizado no processo inclusivo da criança autista. Sua relevância ainda se expressa, na expectativa positiva dos docentes sobre um planejamento elaborado de forma colaborativa. Embora relatem dificuldades em relação a inclusão, buscam formas para melhorar sua atuação junto as crianças. Espera-se que esse estudo possa contribuir para o entendimento da importância do Plano Educacional Individualizado na Educação Infantil e para o avanço do conhecimento sobre questões que envolvam o assunto.</p>	Oliveira, Marines Andrezza de	Zilly, Adriana	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu
17	<p>Dissertação/2014: Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares.</p> <p>Atualmente a educação escolar tem sido o principal meio de acesso aos saberes científicos elaborados pela humanidade. Contudo, isto não está posto a todos. Ao concluírem o Ensino</p>	Elias, Dinora de Godoy	Szymanski, Maria Lidia Sica	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel

	<p>Fundamental, algumas crianças apresentam defasagens quanto ao domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, muitas das quais recebem o diagnóstico de dislexia. Partindo desta constatação, pretendeu-se nesta pesquisa analisar os problemas que envolvem a perspectiva biologizante sobre a dislexia, e sua conceituação como um transtorno de aprendizagem na área da leitura e da escrita. Optou-se pelo referencial teórico proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, o qual indica que todos possuem condições para aprender constituindo-se enquanto gênero humano, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Identificou-se, nas escolas públicas do município de Guaraniáçu – PR, em 2013, o número de crianças diagnosticadas, em laudo médico, como disléxicas, e qual o atendimento educacional que recebiam. Investigou-se a legislação estadual que orienta o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos disléxicos, detectando-se contradições entre os fundamentos teóricos e a forma de ingresso nesse serviço. Na pesquisa de campo aplicaram-se questionários aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que atuam como regentes de classe da única escola municipal que oferece atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, e a todos os docentes da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais desse nível de ensino, nas escolas da rede estadual desse município, no intuito de analisar como esses profissionais entendem e organizam seu trabalho diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticados como disléxicos. Entrevistaram-se as crianças que possuem laudo de dislexia, e suas mães, a fim de identificar como chegaram a esse diagnóstico e quais as consequências desse documento para o seu percurso escolar. Dos alunos pesquisados, três apresentavam dificuldades de ordem biológica que, de certa forma, poderiam indicar problemas neurológicos. Com relação aos outros catorze alunos, identificaram-se nos relatos, justificativas pedagógicas para a não aprendizagem no tempo considerado adequado. Concluiu-se, identificando alguns pontos comuns na origem da dislexia, os quais se vinculam à precarização da escola pública destinada aos alunos da classe trabalhadora, envolvendo o trabalho docente inadequado às necessidades dos alunos por situações que transcendem a vontade individual desses profissionais e também às relações familiares que se encontram ainda atreladas a condições sociais e a modelos valorativos impostos socialmente, que não permitem o adequado acompanhamento do processo de formação humana da criança em idade escolar.</p>			
18	<p>DISSERTAÇÃO/2017: Desenho nos livros didáticos de matemática em braile: a geometria e o desenho geométrico para alunos com deficiência visual.</p> <p>Pesquisa teve como objetivo geral analisar os capítulos de Geometria e o Desenho Geométrico dos livros didáticos de Matemática do ensino fundamental escritos em braile, para entender como se processa o ensino e a aprendizagem em alunos cegos. Retratei o Desenho como disciplina escolar paralelamente com a análise dos livros didáticos de Matemática em braile, como base empírica, especificadamente os capítulos direcionados à Geometria, os que abordam as formas geométricas. Foquei, assim, em conceitos como acessibilidade à educação, educação especial, atendimento educacional especializado, in/exclusão e imagem mental. Destaquei os dados das editoras e autores identificados, para depois realizar a investigação dos mesmos. Visei o uso de uma abordagem qualitativa, com conversas informais com a direção e com alguns professores do Centro de Apoio Pedagógico e do Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim sobre os alunos com deficiência visual que estudam em cada local, os materiais a que poderiam ter acesso em cada instituição, as metodologias utilizadas e outros temas que foram surgindo em relação a minha investigação. Os sujeitos envolvidos foram sete alunos com deficiência visual que estudam em uma escola regular da rede pública na cidade de Feira de Santana, o Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim, e que participam do</p>	Moreira, Soane da Silva	Trinchão, Gláucia Maria Costa	Universidade Estadual de Feira de Santana

	<p>atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, no mesmo local. Foram feitas assim as análises documentais e as entrevistas semiestruturadas. As imagens mentais já construídas pelos alunos cegos e experiências de vida são suportes valiosos nesse processo educacional. Os resultados mostram que as formas geométricas presentes nos livros didáticos de Matemática em braile auxiliam bastante no ensino/aprendizado da Geometria/Desenho Geométrico, e que o estudo conjunto é capaz de desenvolver o aluno de maneira interdisciplinar. Os estudantes com deficiência visual conseguem perceber as formas geométricas pelo tato e são capazes de adquirir novos conhecimentos através de outros sentidos, mas existem algumas figuras geométricas trabalhadas nesses livros que por si sós não conseguem fazer com que isso aconteça, sendo necessário o uso de outros recursos didáticos que visem representar essas figuras de uma forma mais concreta.</p>			
19	<p>Dissertação/2015: Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.</p> <p>Esse estudo teve como principal objetivo analisar o uso do software GRID2, ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) disponibilizada pela Coordenação de Educação Inclusiva (COEDIN) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para algumas escolas públicas do Distrito Federal (DF), e a implicação dessa tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de inclusão escolar de um estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). O projeto de pesquisa foi definido tendo como base a inserção de Tecnologias Assistivas (TA) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os crescentes estudos voltados para a compreensão da contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dessa natureza no atendimento educacional de estudantes com NEE. A pesquisa fundamentou-se nas contribuições de Vygotsky (1983, 2000, 2001) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem no curso das aprendizagens, ao longo da vida. Na primeira etapa, o estudo dedicou-se a compreender a processualidade da inserção do software GRID2 em escolas públicas do DF, por meio dos agentes públicos que a propuseram e por meio dos profissionais que tiveram essa ferramenta contemplada em suas escolas. As etapas seguintes buscaram compreender a organização do trabalho pedagógico instituído no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e investigar os processos de ensino e de aprendizagem de um estudante, identificado com autismo, e que apresenta necessidades específicas na comunicação por meio da observação da utilização de recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa, incluindo o software GRID2. O estudo foi realizado em uma SRM de uma escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de Ceilândia-DF, envolvendo uma professora do AEE, uma professora de classe regular, o estudante atendido pelas duas profissionais e a mãe desse estudante. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que conforme explicita Barbier (2007), é apoiada em procedimentos cíclicos de reflexão e ação com o intuito de favorecer o processo de mudança. O estudo de caso complementou o percurso metodológico escolhido para a pesquisa. Após o mapeamento das escolas que receberam o referido software, seleção do local e dos sujeitos da pesquisa, a primeira ação se configurou na realização de uma avaliação pedagógica inicial do estudante para identificar suas necessidades comunicacionais e na aprendizagem com vistas à estruturação do plano de intervenção com o uso do software GRID2 em seu atendimento, a partir de objetivos definidos em conjunto pelas duas professoras. Quanto às ações de (re)organização do trabalho pedagógico, o estudo registrou maior articulação e colaboração entre as professoras do AEE e da classe regular no planejamento e execução das atividades com a inserção de recursos de CAA no contexto escolar, o que favoreceu o processo de ensino e de aprendizagem do estudante.</p>	Cândido, Flávia Ramos	Souza, Amaralina Miranda de	Universidade de Brasília - UNB

	apontando para uma melhora em sua comunicação, fator que contribuirá na sua inclusão escolar. O estudo apontou para a necessidade de se investir na formação do professor que atua em SRM para o uso de Tecnologias Assistivas, em especial, para o uso específico do software GRID 2 e sinalizou para a necessidade de formação de professores das salas comuns (regulares) para utilização de Sistemas de Comunicação Alternativa na sua prática pedagógica com estudantes com autismo.			
20	<p>Dissertação/ 2015: O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal:</p> <p>Este estudo se propôs a analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino médio do Distrito Federal (DF). A criação desses espaços faz parte da política pública inclusiva brasileira de acesso aos serviços de apoio educacional, que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante com necessidades educacionais específicas. Verifica-se que no ensino médio, o número de matrículas de estudantes com deficiência teve um expressivo aumento nos últimos anos, logo analisar esse atendimento e o uso das tecnologias empregadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto do ensino médio se constituiu como uma necessidade urgente. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e para atender aos objetivos desse estudo foram utilizadas como estratégias de pesquisa, a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão. Esse estudo foi realizado no âmbito da Secretaria de Educação do DF (SEDF), mais especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais generalistas de escolas públicas de ensino médio do DF. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de SRM e os estudantes atendidos nesses espaços. Os resultados da pesquisa mostraram que para os professores pesquisados os materiais pedagógicos que compõem as SRM não são adequados por serem infantilizados para os estudantes do ensino médio, e que as orientações da SEDF estão distanciadas das normas gerais do Ministério da Educação para implementação das SRM, o que resulta em mau uso dos materiais disponibilizados pelo Governo Federal para realização dos atendimentos. Foi constatado, também, que o AEE, segundo os alunos e os professores pesquisados, tem se organizado, na maioria das vezes, como reforço escolar dos conteúdos desenvolvidos em de sala de aula, o que descaracteriza esse atendimento. O estudo sugere que o AEE tem grande relevância na inclusão escolar dos estudantes do ensino médio, contudo, é necessário que haja uma reestruturação do serviço por parte do Governo local e Federal, com políticas públicas direcionadas para atender efetivamente às demandas educacionais específicas desses estudantes.</p>	Fonseca, Janini Galvão	Souza, Amaralina Miranda de	Universidade de Brasília - UNB
21	<p>Dissertação/2013: O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico: um estudo de caso.</p> <p>O principal objetivo deste trabalho foi investigar como a sistematização do atendimento especializado e o uso do computador como recurso pedagógico podem potencializar a ação do professor no atendimento ofertado ao aluno com necessidades educacionais especiais na sala de recursos. O projeto de pesquisa foi definido tendo como base os resultados de um estudo anterior, realizado com professores de atendimento educacional especializado (SALOMÃO, 2011), que sinalizou para a necessidade de organizar o atendimento realizado em salas de recursos, bem como preparar o professor para utilizar o computador com intencionalidade pedagógica como forma de favorecer o processo de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais nesse ambiente. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que é apoiada em procedimentos cíclicos de reflexão e ação com o intuito de</p>	Salomão, Bianca Regina de Lima	Souza, Amaralina Miranda de	Universidade de Brasília - UNB

	<p>favorecer o processo de mudança. O estudo de caso que também envolve uma instância em ação complementou o percurso metodológico escolhido para a pesquisa. O estudo foi realizado em uma sala de recursos de uma escola pública localizada na zona central de Brasília, envolvendo uma professora de atendimento educacional especializado, uma professora de classe regular e um aluno com deficiência intelectual atendido pelas duas profissionais. A primeira ação de pesquisa se configurou na realização de uma avaliação pedagógica inicial do aluno para identificar suas reais necessidades. Com base na avaliação inicial foi realizado o planejamento para o aluno, com objetivos definidos em conjunto pelas duas professoras que o atendiam. As ações desenvolvidas na sala de recursos foram realizadas na perspectiva da reflexão-ação e incluíram a utilização do computador como recurso pedagógico em todos os atendimentos realizados. A observação participante, a entrevista semiestruturada e a dinâmica conversacional foram utilizadas como técnicas de coleta de dados. A transcrição das entrevistas, os documentos do aluno bem como os planejamentos realizados, tiveram seus conteúdos analisados e resultaram em quatro eixos de análise principais: o planejamento da prática pedagógica; o processo de registro e reflexão; a interlocução entre os professores e a utilização do computador como recurso pedagógico. Os resultados mostraram que a sistematização do trabalho, além de clarificar a função do professor que atua em sala de recursos, mostrou-se como uma forma efetiva de organizar e dar encadeamento ao trabalho. O foco nos objetivos traçados auxiliou as professoras a buscarem melhores estratégias de atendimento ao aluno. A implementação de uma agenda de encontros quinzenais entre as professoras possibilitou um trabalho em parceria e proporcionou o acompanhamento da evolução do processo de aprendizagem do aluno incluído. A utilização do computador como recurso pedagógico favoreceu o processo de aprendizagem do aluno e apontou para a necessidade de investir na formação do professor que atua em sala de recursos para o uso da tecnologia.</p>			
22	<p>Dissertação/2020: Tecnologias assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal.</p> <p>Esse estudo buscou analisar a formação continuada ofertada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE – SEEDF no curso sobre a Tecnologia Assistiva -TA e sua repercussão na prática pedagógica dos professores egressos do curso. Nesse sentido foi importante compreender a formação continuada como um espaço de constante aprendizado, assim como o Atendimento Educacional Especializado e as atribuições do profissional que assume essa função. O curso ofertado, objeto da análise realizada, abordou o uso da TA no contexto educacional, tema compreendido como interdisciplinar por envolver produtos, serviços e técnicas para atender aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida, seja temporariamente ou não visando autonomia, qualidade de vida e independência em conformidade com o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído no ano de 2006. Para viabilizar o uso das TA há que se levar em consideração o Atendimento Educacional Especializado - AEE, de modo a atender os estudantes com necessidades educacionais específicas e a formação dos professores para esse atendimento no Distrito Federal. Durante a coleta de dados, pelo momento de isolamento que nos encontramos, em decorrência da pandemia, fez-se necessário adotar novas estratégias para a sua conclusão; sendo assim, ferramentas para realização do grupo focal e entrevista no formato online foram adotadas garantindo a coleta das informações necessárias planejadas dentro dos propósitos da pesquisa. Os professores egressos do curso trouxeram, através das suas falas e registros disponibilizados, indicações da dimensão da aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso estudado, na relação teoria x prática e com isso ofereceram dados que apontaram contribuições importantes para a compreensão da ação formadora realizada. Por outro lado os resultados gerais apontam também aspectos importantes que podem nortear uma formação ampla e</p>	Duarte, Patrícia Nazário Feitoza	Souza, Amaralina Miranda de	Universidade de Brasília - UNB

	<p>permanente com vistas a atender as peculiaridades das demandas educacionais de cada escola e estudante, a saber: no que concerne a estrutura física sua melhoria quanto ao suporte tecnológico e oferta em polos; estrutura da proposta que requer ampliação da carga horária, da oferta e da dimensão para atender as etapas e modalidades de ensino; busca por parceria com outras instituições por compreenderem a TA em sua interdisciplinaridade; acompanhamento e apoio para a implementação da TA e outras estratégias formativas. Destacou-se ainda a necessidade de uma atenção para a formação inicial para que nela ocorram ações voltadas para a compreensão do processo de inclusão. Espera-se que os indicadores desse estudo venham fortalecer as ações de formação continuada para o uso da TA e sobretudo para a promoção da acessibilidade como uma condição natural no desenvolvimento do trabalho docente com todos os estudantes independentemente da sua especificidade.</p>			
--	---	--	--	--

Fonte: resumo retirado na íntegra da página de acesso as publicações – BDTD

ANEXOS

ANEXO A – PEDIDO DE ACESSO SOBRE O QUANTITATIVO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino

Despacho- SEE/UNICRE

Brasília, 21 de julho de 2023.

À Ouvidoria - SEE/GAB/OUVIDORIA

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

- Os autos referem-se ao **Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - SIC/DF, sob o Protocolo LAI-10466/2023** (116085649), datado de 26/06/2023. Por meio deste, a senhora **Sintia Matias Gontijo** solicita informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão presentes em salas de recursos generalistas na rede pública do Distrito Federal, tanto na área de exatas quanto na área de linguag
- Assim, encaminhamos para conhecimento as manifestações provenientes das Coordenações Regionais de Ensino:

Brazlândia	117936811
Ceilândia	118173649
Gama	118146480
Guará	118119409
Núcleo bandeirante	117867467
Paranoá	118182381
Planaltina	118196915
Plano piloto	118189480
Recanto das Emas	117940307
Samambaia	118156006
Santa Maria	117781667
São Sebastião	118168041
Sobradinho	117962069
Taguatinga	118097858

SUHEILA JAMAL M DAUD MELO

Chefe Substituta - UNICRE



Documento assinado eletronicamente por **SUHEILA JAMAL MUHD DAOUD - Matr. 02023865, Chefe da Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino substituto(a)**, em 21/07/2023, às 22:08, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **118199542** código CRC= **E200EBED**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
Shopping ID, SCN, Qd. 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B, 12º andar - Bairro Asa Norte - CEP
70716-900 - DF
Telefone(s):
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 118199542

ANEXO B – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM BRAZLÂNDIA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Brazlândia

Despacho- SEE/CRE BRAZLÂNDIA/UNIGEP

Brasília, 19 de julho de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia (SEE/CRE BRAZLÂNDIA), com vistas à Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (SEE/UNICRE),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

1. Trata-se de Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-10466/2023 (116085649).
2. Encaminham-se as informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão presentes em salas de recursos generalistas na rede pública do Distrito Federal, tanto na área de exatas quanto na área de linguagens, conforme dados abaixo:

Professores habilitados atuando em sala de recursos generalista	
Exatas	Linguagens
7	1



Documento assinado eletronicamente por **WILLIAM SHODY NOBAYASHI - Matr.0244410-0, Analista em Políticas Públicas e Gestão Educacional**, em 19/07/2023, às 09:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador=117936811 código CRC= 3C42D352.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

ÁREA Nº05 SETOR TRADICIONAL - Bairro BRAZLÂNDIA SETOR TRADICIONAL - CEP 70.040-025 - DF
Telefone(s): 3901-8312
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 117936811

ANEXO C –NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM CEILÂNDIA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Ceilândia

Despacho- SEE/CRE CEILÂNDIA/UNIGEP

Brasília, 21 de julho de 2023.

À SEE/GAB/OUVIDORIA

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

1. Em atenção ao contido no despacho id. 117750533, que reporta o Despacho - SEE/UNICRE (117741500) referente ao Pedido de Acesso à informação junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - SIC/DF, sob o **Protocolo LAI-10466/2023**(116085649), datado de 26/06/2023, informamos abaixo o quantitativo de servidores habilitados presentes nas Salas de Recursos Generalistas das Unidades Escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ceilândia:

2.

Quantitativo na área de exatas	20
Quantitativo na área de linguagens	24

Atenciosamente,

UNIGEP/CREC



Documento assinado eletronicamente por **CLÁUDIA ALVES PINHEIRO - Matr.0066597-5, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Ceilândia**, em 21/07/2023, às 14:54, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **118171198** código CRC= **CBD8E67D**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

QNM 27, Área Especial Módulo B - Bairro CEILÂNDIA SUL - CEP 70.040-031 - DF

Telefone(s): 3901-5926

Sítio - www.se.df.gov.br

ANEXO D – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO GAMA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino do Gama

Despacho- SEE/CRE GAMA

Brasília, 21 de julho de 2023.

À UNICRE,

Assunto: LAI - 10466/2023

Seguem as informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão atuando em Salas de Recursos Generalistas na rede de pública de ensino do Distrito Federal, tanto na área de exatas quanto na área de linguagens, no âmbito da CRE Gama:

EXATAS	LINGUAGENS
09	12

Atenciosamente,

Ivete Dantas da Silva Emiliano
Assessora Técnica



Documento assinado eletronicamente por **IVETE DANTAS DA SILVA EMILIANO - Matr. 02122227, Assessor(a) Técnico(a)**, em 21/07/2023, às 13:47, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador=118146480 código CRC= 5DD92472.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
EQ. 17/27 Área Especial - Bairro SETOR OESTE GAMA - CEP 70.040-033 - DF
Telefone(s): 3901-8089
Sítio - www.se.df.gov.br

ANEXO E – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO PARANOÁ



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino do Paranoá
Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Paranoá

Despacho- SEE/CRE PARANOÁ/UNIGEP

Brasília, 21 de julho de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino do Paranoá (CRE Paranoá),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

Em atendimento ao Memorando nº 613/2023-SEE/GAB/OUVIDORIA, que trata de solicitação de informações com amparo da Lei de Acesso à Informação – LAI, a respeito do quantitativo de docentes atuando em classes especiais de Sala de Recursos, nas áreas de Exatas e Linguagens e Atividades, na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, informamos o seguinte:

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	DOCENTES - EXATAS	DOCENTES - LINGUAGENS	ATIVIDADES
PARANOÁ	07	09	13



Documento assinado eletronicamente por **GIL RIBEIRO SIQUEIRA - Matr. 02090732, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Paranoá**, em 21/07/2023, às 16:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **118182381** código CRC= **7A555D02**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
DF 250, KM 03, Região dos Lagos, Sítio Rosas - Bairro PARANOÁ - CEP 71586-000 - DF
Telefone(s): 3901-7673
Sítio - www.se.df.gov.br

ANEXO F – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM CANDANGOLÂNDIA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Núcleo Bandeirante

Despacho- SEE/CRE NB/UNIGEP

Brasília, 18 de julho de 2023.

À Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UNICRE),

Assunto: Professores habilitados que estão atuando em sala de recursos generalista LAI-10466/2023

1. Encaminhamos, em atendimento ao Despacho SEE/CRE NB (117803061), os dados requeridos conforme tabela abaixo:

Professores habilitados atuando na sala de recursos generalista	Exatas	Humanas
	08	09

2. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos adicionais.



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANO FABIO CORREA ALVES LINS - Matr.0204207-X, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Núcleo Bandeirante substituto(a)**, em 19/07/2023, às 12:06, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **117867467** código CRC= **12D9B085**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SPMS - EPIA SUL - S/N - LOTE 04 - Bairro CANDANGOLÂNDIA - CEP 71727-800 - DF
Telefone(s): 3901-4335
Site - www.se.df.gov.br

ANEXO G – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM PLANALTINA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Planaltina

Despacho- SEE/CRE PLANALTINA/UNIGEP

Brasília, 21 de julho de 2023.

À Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UNICRE),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

Versam os autos sobre **Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - SIC/DF, sob o Protocolo LAI-10466/2023** (116085649), de 26/06/2023, no qual **Sintia Matias Gontijo** solicita informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão presentes em salas de recursos generalistas na Rede Pública do Distrito Federal, tanto nas áreas de exatas e linguagens.

Assim, esta UNIGEP Planaltina encaminha as informações em quadro:

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	DOCENTES - EXATAS	DOCENTES - LINGUAGENS	ATIVIDADES
PLANALTINA	23	23	17

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA APARECIDA DO NASCIMENTO FREITAS - Matr. 02090333, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Planaltina**, em 21/07/2023, às 18:58, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=118196915 código CRC= **7B338803**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
Setor Educacional, Lotes C/D - Bairro PLANALTINA - CEP 71586-005 - DF
Telefone(s): 3901-4467
Sítio - www.se.df.gov.br

ANEXO H – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO PLANO PILOTO



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto
Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Plano Piloto

Despacho- SEE/CRE PP/UNIGEP

Brasília, 21 de julho de 2023.

À **Coordenação Regional do Plano Piloto,**

Assunto: LAI - 10466/2023

1. Trata-se de Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-10466/2023 (116085649).
2. Sendo assim, apresentamos a tabela com as informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão atuando em Salas de Recursos Generalistas (SRG), tanto na área de exatas quanto na área de linguagens, no âmbito da CRE Plano Piloto:

Professores habilitados atuando em Sala de Recursos Generalista	
Exatas (SRG/Ciências da Natureza ou Matemática)	Linguagens (SRG/Ciências Humanas ou Linguagens)
15	19

Atenciosamente,

Hérica Monteiro Severo de Araújo

UNIGEP/ CRE-PP



Documento assinado eletronicamente por **HÉRICA MONTEIRO SEVERO DE ARAÚJO MAMEDIO - Matr.0239710-2, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Plano Piloto**, em 21/07/2023, às 16:33, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **118139577** código CRC= **5B5B3D1E**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SEPN 511 Bloco C Ed. Bittar III - Bairro ASA NORTE - CEP 70.750-543 - DF

ANEXO I – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NO RECANTO DAS EMAS



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas

Despacho- SEE/CRE REMAS

Brasília, 19 de julho de 2023.

À Ouvidoria/Gabinete,

Assunto: LAI

Em atendimento ao Memorando nº 613/2023-SEE/GAB/OUVIDORIA, que trata de solicitação de informações com amparo da Lei de Acesso à Informação – LAI, a respeito do quantitativo de docentes atuando em classes especiais de Sala de Recursos, nas áreas de Exatas e Linguagens, na Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, informamos o seguinte:

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	DOCENTES - EXATAS	DOCENTES - LINGUAGENS
RECANTO DAS EMAS	09	02

No mais, colocamo-nos à disposição.

Cordialmente,
Deijami de Alcântara Coelho
Assessora



Documento assinado eletronicamente por **DEIJAMI DE ALCANTARA COELHO - Matr.0036708-7, Assessor(a)**, em 19/07/2023, às 10:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **117940307** código CRC= **64AA2845**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
Quadra 203 lote 32 - Avenida Recanto das Emas - Bairro RECANTO DAS EMAS - CEP 72610-300 - DF
Telefone(s): 3901-2614
Site - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 117940307

ANEXO J – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA SANTA MARIA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Santa Maria

Despacho- SEE/CRE SANTAMARIA/UNIGEP

Brasília, 17 de julho de 2023.

À Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UNICRE),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

Encaminhamos, em atendimento à inicial, os dados requeridos conforme tabela abaixo:

QUANTITATIVO DE PROFESSORES HABILITADOS ATUANDO EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA - SRG - 2023	
Códigos e Linguagens	Exatas
09	10

Vany Ribeiro dos Santos
Chefe da UNGEP de Santa Maria
Santa Maria

Claudiney Formiga Cabral
Coordenador da Regional de Ensino de
Santa Maria



Documento assinado eletronicamente por **VANY RIBEIRO DOS SANTOS - Matr.0209052-X**, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Santa Maria, em 17/07/2023, às 15:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDINEY FORMIGA CABRAL - Matr.0035988-2**, Coordenador(a) Regional de Ensino de Santa Maria, em 17/07/2023, às 16:23, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&iid_orgao_acesso_externo=0
verificador= **117781667** código CRC= **62D556DB**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
Av. Alagados - CL 114, Lote "D" - Ed. Shopping de Santa Maria - 4º andar - Bairro SANTA MARIA NORTE - CEP 72544-204 - DF
Telefone(s): 3901-6607
Site - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 117781667

ANEXO K – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SAMAMBAIA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Samambaia
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Samambaia

Despacho- SEE/CRE SAMAMBAIA/UNIGEP

Brasília, 21 de julho de 2023.

À Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UNICRE),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

Em atenção ao solicitado no Despacho UNICRE (117741500), informamos o quantitativo de professores que estão lotados nas Salas de Recursos Generalistas desta Coordenação Regional de Ensino:

Sala de Recursos Generalistas - Atividades: 14 professores

Sala de Recursos Generalistas - Linguagens: 04 professores

Sala de Recursos Generalistas - Exatas: 06 professores

Nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA PEIXOTO DE ARAUJO L F BUENO - Matr.0225718-1, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Samambaia**, em 21/07/2023, às 13:58, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0verificador=118156006&codigo_CRC=094026AC.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
QS 104 conj. 05 lote 01 loja 01 - Bairro SAMAMBAIA SUL - CEP 72302-505 - DF
Telefone(s): 3901-7936
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 118156006

ANEXO L – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM TAGUATINGA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Taguatinga

Despacho- SEE/CRE TAGUATINGA/UNIGEP

Brasília, 20 de julho de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRET),

Assunto: LAI 010466/2023

1. Trata-se de Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-10466/2023 (116085649).
2. Seguem as informações sobre o quantitativo de professores habilitados que estão atuando em Salas de Recursos Generalistas (SRG) na rede pública do Distrito Federal, tanto na área de exatas quanto na área de linguagens, no âmbito desta CRE Taguatinga:

Professores habilitados atuando em Sala de Recursos Generalista	
Exatas (SRG/Ciências da Natureza ou Matemática)	Linguagens (SRG/Ciências Humanas ou Linguagens)
20 (sendo que 1 possui redução de carga horária devido a acompanhamento de dependente PcD)	19 (sendo que há 1 em restrição de função temporária e 1 em usufruto de licença maternidade + LPA)

3. Encaminha-se para ciência e prosseguimento.



Documento assinado eletronicamente por **LETICIA DE VELASCO ARAUJO - Matr.0244436-4**, **Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Taguatinga**, em 20/07/2023, às 16:48, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=118097858 código CRC= **9105C9CB**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
QNB 01 área especial 01 - Bairro TAGUATINGA NORTE - CEP 72115010 - DF
Telefone(s): 3901-6662
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 118097858

ANEXO M – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SÃO SEBASTIÃO



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião

Despacho- SEE/CRE SS

Brasília, 21 de julho de 2023.

À Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UNICRE),

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

1. Em atenção ao Despacho UNICRE (117741500), no qual solicita o quantitativo de professores que estão lotados nas Salas de Recursos Generalistas, esta Coordenação ratifica as informações prestadas pela Unidade Regional de Gestão de Pessoas de São Sebastião através do Despacho – SEE/CRE SS/UNIGEP (Id. 118158894):

"Em atenção ao contido no despacho id. 117750533, que reporta o Despacho - SEE/UNICRE (117741500) referente ao Pedido de Acesso à informação junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - SIC/DF, sob o **Protocolo LAI-10466/2023** (116085649), datado de 26/06/2023, informamos abaixo o quantitativo de servidores habilitados presentes nas Salas de Recursos Generalistas das Unidades Escolares vinculadas à CRE São Sebastião:

Salas de Recursos	M	V
Sala de Recursos Generalista Atividades	9	9
Sala de Recursos Generalista Ciências da Natureza ou Matemática	8*	10*
Sala de Recursos Generalista Ciências Humanas ou Códigos e Linguagens	9*	10*

Observação: * Três Unidades Escolares recebem professores das Salas de Recursos Generalistas na forma de itinerante, visto que o número de estudantes se apresenta abaixo da Estratégia de Matrícula 2023."

2. Nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Grazielle de Sousa Barrozo

Coordenadora da Regional de Ensino de São Sebastião



Documento assinado eletronicamente por **GRAZIELLE DE SOUSA BARROZO - Matr.0203559-6**, Coordenador(a) Regional de Ensino de São Sebastião, em 21/07/2023, às 14:33, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?

ANEXO N – NÚMERO DE PROFESSORES HABILITADOS PARA ATUAR EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA EM SOBRADINHO



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho
Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Sobradinho

Despacho- SEE/CRE SOBRADINHO/UNIGEP

Brasília, 19 de julho de 2023.

À Ouvidoria/Gabinete,

Assunto: Lei de Acesso à Informação - LAI-10466/2023

Em atendimento ao Memorando nº 613/2023-SEE/GAB/OUVIDORIA, que trata de solicitação de informações com amparo da Lei de Acesso à Informação – LAI, a respeito do quantitativo de docentes atuando em classes especiais de Sala de Recursos, nas áreas de Exatas e Linguagens e Atividades, na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, informamos o seguinte:

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	DOCENTES - EXATAS	DOCENTES - LINGUAGENS	ATIVIDADES - LINGUAGENS/EXATAS (Escolas Classe e Centros de Educação Infantil)
SOBRADINHO	08	10	12

No mais, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.



Documento assinado eletronicamente por **DAYZE MIRELLE DA COSTA - Matr.0026494-6, Chefe da Unidade Regional de Gestão de Pessoas de Sobradinho substituto(a)**, em 19/07/2023, às 12:12, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=117962069 código CRC= 52E7016F.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
AR 13 - Conjunto 01 - Área Especial 03 - Bairro SOBRADINHO - CEP 73062-301 - DF
Telefone(s): 3901-3770
Site - www.se.df.gov.br

00080-00154337/2023-42

Doc. SEI/GDF 117962069

ANEXO O – PEDIDO DE ACESSO A INFORMAÇÃO SOBRE O NÚMERO DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA NA SEEDF



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

Despacho- SEE/SUPLAV

Brasília, 29 de junho de 2023.

À Ouvidoria

Assunto: Lei de Acesso à Informação – LAI

1. Trata-se do Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-010469/2023, na data de 26/06/2023.

"Gostaria de saber quantas sala de recursos generalista há na rede pública do Distrito Federal. Por CRE."

2. Em atendimento ao solicitado no Memorando Nº 616/2023 - SEE/GAB/OUVIDORIA (116105653), encaminha-se o relatório com o número de salas de recursos existentes e utilizadas nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino, por CRE (116194373), conforme dados declarados ao Censo Escolar DF 2022.

3. Informamos que no Censo Escolar DF não é coletado o quantitativo de salas de recursos por tipo de atendimento generalista e específica.

4. No mais, colocamo-nos à disposição.



Documento assinado eletronicamente por **JULIO CESAR DE SOUZA MORONARI - Matr.0039719-9, Subsecretário(a) de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação**, em 29/06/2023, às 11:25, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0verificador=116340288 código CRC= 53E837FE.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SBN QD 02 Bloco "C" Edifício Phenícia Brasília - Bairro ASA NORTE - CEP 70.040-020 - DF
Telefone(s): 3901-1851
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00154559/2023-65

Doc. SEI/GDF 116340288

ANEXO P – DEMONSTRATIVO POR CRE SOBRE O NÚMERO DE SALA DE RECURSOS GENERALISTA NA SEEDF



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

NÚMERO DE SALAS DE RECURSO POR CRE Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF Censo Escolar DF 2022

CRE	SALAS DE RECURSO EXISTENTES	SALAS DE RECURSO UTILIZADAS
BRAZLÂNDIA	17	14
CEILÂNDIA	55	73
GAMA	37	41
GUARÁ	20	24
NÚCLEO BANDEIRANTE	24	22
PARANOÁ	23	21
PLANALTINA	55	45
PLANO PILOTO	70	64
RECANTO DAS EMAS	25	24
SAMAMBAIA	26	26
SANTA MARIA	27	30
SÃO SEBASTIÃO	18	15
SOBRADINHO	42	40
TAGUATINGA	53	46
Total geral	492	485

ANEXO Q – PEDIDO DE ACESSO A INFORMAÇÃO SOBRE O NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS GENERALISTA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

Despacho– SEE/SUPLAV

Brasília, 04 de julho de 2023.

À Ouvidoria

Assunto: Lei de Acesso à Informação – LAI

1. Trata-se do Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-010470/2023 , na data de 26/6/2023:

"Gostaria de saber o quantitativo de alunos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento são atendidos na sala de recursos generalista na rede pública do Distrito Federal nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por CRE"

2. Considerando o teor da demanda, os autos foram submetidos à área técnica vinculada a esta SUPLAV, consoante Despacho– SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE/GDIT (116718049), tendo sido apresentadas as seguintes considerações:

"Em atendimento ao Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-010470/2023 , na data de 26/6/2023, encaminhamos o relatório com o número de estudantes, efetivamente frequentando Atendimento Educacional Especializado (Generalista) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e por CRE (116717888), conforme dados declarados ao Censo Escolar DF 2022.

Informamos que o Censo Escolar DF não coleta o dado solicitado separando os Anos Iniciais e Anos Finais, há apenas o total geral do Ensino Fundamental.

Estamos à disposição para eventuais esclarecimentos."

3. Isto posto, encaminham-se os autos para ciência e continuidade das ações.



Documento assinado eletronicamente por **JULIO CESAR DE SOUZA MORONARI - Matr.0039719-9, Subsecretário(a) de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação**, em 05/07/2023, às 17:20, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

ANEXO R – DEMONSTRATIVO POR CRE DA QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIENCIA ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS GENERALISTA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

**Número de Estudantes, efetivamente frequentando Atendimento Educacional Especializado (Generalista) por
Etapa/Modalidade de Ensino, Deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Por CRE
Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF
CENSO ESCOLAR DF 2022**

CRE	Ensino Fundamental				Total
	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	TEA	Deficiência Múltipla	
BRAZLÂNDIA	19	93	45	11	168
CEILÂNDIA	169	419	316	47	951
GAMA	65	104	131	25	325
GUARÁ	47	108	125	26	306
NUCLEO BANDEIRANTE	33	78	106	20	237
PARANÓÁ	45	157	67	34	303
PLANALINA	58	167	141	19	385
PLANO PILOTO	35	142	273	19	469
RECANTO DAS EMAS	63	109	116	22	310
SAMAMBAIA	48	131	147	21	347
SANTA MARIA	69	138	203	40	450
SÃO SEBASTIÃO	39	134	77	16	266
SOBRADINHO	36	127	119	16	298
TAGUATINGA	74	223	317	29	643
Total geral	800	2130	2183	345	5458

CRE	Ensino Médio				Total
	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	TEA	Deficiência Múltipla	
BRAZLÂNDIA	7	25	4	3	39
CEILÂNDIA	36	109	42	14	201
GAMA	12	39	18	4	73
GUARÁ	3	14	4	0	21
NUCLEO BANDEIRANTE	4	20	10	3	37
PARANÓÁ	9	32	5	3	49
PLANALINA	10	58	13	7	88
PLANO PILOTO	12	30	20	3	65
RECANTO DAS EMAS	5	32	3	4	44
SAMAMBAIA	4	21	2	4	31
SANTA MARIA	11	31	6	5	53
SÃO SEBASTIÃO	12	19	4	2	37
SOBRADINHO	5	14	3	0	22
TAGUATINGA	14	38	19	0	71
Total geral	144	482	153	52	831

ANEXO S – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA E PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO AEE EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA NA CONFLUÊNCIA COM PROFESSORES REGENTES DO ENSINO REGULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: SINTIA MATIAS GONTIJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76860323.7.0000.5540

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.645.333

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como tema a atividade pedagógica de docentes do AEE em sala de recursos generalista na confluência com professores regentes do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental. Partindo da questão problema indaga-se: Como ocorre a atividade pedagógica do docente do Atendimento Educacional Especializado – AEE? O questionamento levou ao objetivo geral: Analisar a atividade pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE na sala de recursos generalista em confluência com os professores regentes do ensino regular. A metodologia, aplicada ao estudo, se constitui de natureza qualitativa numa aproximação a Teoria Crítica. O estudo compreende um estudo de caso e os sujeitos da pesquisa são docentes do Atendimento Educacional Especializado atuantes nas áreas de humanas, que compõem as salas de recursos generalistas das escolas públicas e os professores regentes do ensino regular das respectivas escolas do AEE da área de humanas, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino - CRE do Paranoá/Itapoã. A pesquisa documental visa analisar os elementos que compõem a história acadêmica do docente, respeitando suas limitações na sua formação e averiguando quais

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.645.333

são os saberes presentes e necessários à sua atuação. No intuito de traduzir os dados, pretende-se fazer uso de análise de discurso crítica. A fundamentação teórica encontra-se pautada nos estudos teóricos de Charlot (2007), Dantas (2007), Franco (2007, 2008, 2012) Tardif (2002), Mantoan (2007, 2015), Pimenta (1995, 1999, 2012), dentre outros. Os documentos são as Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal (2010), legislações sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, dentre outros. Resultados esperados apontam para uma pesquisa capaz de contemplar a importância dos saberes pedagógicos para a prática escolar do profissional do AEE e para o processo de escolarização do estudante atendido. Com a relevância do estudo, pretende-se, ainda, contribuir para a reflexão sobre o papel do profissional do AEE, os saberes pedagógicos necessários à atividade da docência na sala de recursos generalista para o adequado processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido com o estudante com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, em sala de recursos generalista, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas do Distrito Federal.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Como que pensam os docentes do AEE – área ciências humanas e os professores regentes da área de humanas do ensino regular sobre a atuação docente do Atendimento Educacional Especializado?mo se configura a estrutura do Atendimento Educacional Especializado na SEEDF e o perfil do profissional docente que atua neste ambiente?

Como se constituiu a formação inicial e continuada dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado?

Objetivo Secundário:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.645.333

Caracterizar a estrutura do Atendimento Educacional Especializado e o perfil do profissional docente que atua nesse ambiente.

Mapear a formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na sala de recursos generalista.

Analisar os discursos dos docentes sobre a atuação no Atendimento Educacional Especializado.

***Retirado das Informações Básicas do Projeto**

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apesar de estarem escritos de forma sucinta nas Informações Básicas do Projeto, a Pesquisadora fez as devidas reflexões na Carta de Revisão Ética.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2263966.pdf	11/01/2024 11:49:22		Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	11/01/2024 11:48:32	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Outros	coletadedados.docx	11/01/2024 11:44:56	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Outros	SINTIA.pdf	11/01/2024 11:43:25	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Outros	OTILIA.pdf	11/01/2024	SINTIA MATIAS	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.645.333

Outros	OTILIA.pdf	11:38:08	GONTIJO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Memorando.pdf	11/01/2024 11:36:57	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Outros	CARTA.pdf	11/01/2024 11:35:18	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	11/01/2024 11:33:39	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Outros	revisao.pdf	11/01/2024 11:32:49	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2263966.pdf	13/12/2023 10:22:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tice.docx	13/12/2023 10:22:06	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	13/12/2023 10:19:02	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito
Folha de Rosto	capa.pdf	13/12/2023 10:16:24	SINTIA MATIAS GONTIJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 09 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br