



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / MODALIDADE PROFISSIONAL
(PPGE/MP)

EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

PERCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) REGENTE SOBRE A FORMAÇÃO E
ORIENTAÇÃO COLABORATIVA DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS

BRASÍLIA
2023

EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

**PERCEÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) REGENTE SOBRE A FORMAÇÃO E
ORIENTAÇÃO COLABORATIVA DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alia Maria Barrios González

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

BRASÍLIA
2023

EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

**PERCEÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) REGENTE SOBRE A FORMAÇÃO E
ORIENTAÇÃO COLABORATIVA DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Alia Maria Barrios González (Orientadora)
PPGE-MP - Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr.^a Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento (Examinadora externa)
SEEDF

Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini (Examinador interno)
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr.^a Katilen Machado Vicente Squarisi (Suplente)
UnB-CEAM-Lelis-SEEDF

Brasília, 8 de dezembro de 2023.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FC331p Francisco de Carvalho, Edilene
PERCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) REGENTE SOBRE A FORMAÇÃO E
ORIENTAÇÃO COLABORATIVA DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE
RECURSOS / Edilene Francisco de Carvalho; orientador Alia
Maria Barrios González. -- Brasília, 2023.
155 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação
Inclusiva. 3. Sala de Recursos Generalista. 4. Teoria
Histórico-Cultural. 5. Colaborativa. I. Barrios González,
Alia Maria , orient. II. Título.

DEDICO E AGRADEÇO

Primeiramente a Deus, pela vida e as possibilidades de vivê-la em plenitude.

À minha mãe, Dona Edinea (*in memoriam*), que me ensinou em atos e atitudes a importância de uma mulher estudar e ter sua profissão.

Ao meu esposo, homem guerreiro e pai determinado. Pessoa que sempre acreditou no meu potencial e, por várias vezes, facilitou o meu percurso acadêmico.

À minha filha G1, meus filhotes G2 e G3. Pessoas incríveis, gratidão por aprender a ser mãe com vocês. Vocês foram primordiais para vencer essa fase.

À minha orientadora, professora, mediadora, uma profissional de excelência. Nas horas vagas, psicóloga e amiga. Doutora e Prof.^a Alia, gratidão por toda paciência e eficiência. Sou sua fã.

Aos participantes da Banca de Qualificação e Defesa que contribuíram com excelência para esta pesquisa.

A todas as professoras com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas e trocar ideias.

À Secretaria de Estado de Educação como Instituição empregatícia.

À subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, nas pessoas de seus profissionais vinculados ao setor de afastamento.

Às escolas, nas pessoas dos profissionais, que participaram de forma direta e indireta para que este estudo, a partir de uma necessidade acadêmica e profissional, seja real.

Aos revisores desse documento, profissionais de excelência, companheiros e amigos.

Aos colegas de UnB, pelo apoio por meio de conversas virtuais cheias de acentos e dicas.

Gratidão
Abraços fraternos.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação (Vygotsky, 2003, p. 188).

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos (SR) é uma política pública efetivada gradativamente em todo o Brasil a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No Distrito Federal, ele é desenvolvido por meio de parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os professores especialistas atuantes na Sala de Recursos Generalista (SRG) são profissionais capacitados e com inúmeras atribuições, como a de formação e orientação dos professores regentes pertencentes ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em escolas classes do Distrito Federal (DF). A fundamentação teórica pauta-se na Teoria Histórico-Cultural, segundo Vygotsky (2001, 2002, 2003), bem como na legislação que versa sobre o percurso da Educação Especial à Educação Inclusiva no contexto do AEE no Brasil e os documentos norteadores do AEE em SRG no DF. Em relação ao objetivo da pesquisa, buscou-se analisar a possível efetividade e identificar necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de SRG, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, destaca-se que a pesquisa foi de natureza qualitativa, com a participação de 12 professoras pertencentes ao quadro de atuação em duas escolas-polo, tendo como instrumentos de pesquisa o memorial e as entrevistas semiestruturadas. O método de análise das informações obtidas foi o hermenêutico-dialético, de Minayo (1992). Os resultados apontam uma efetividade nas atribuições de formador e orientador do profissional do AEE em SRG, ressaltando seu impacto positivo no trabalho dos professores regentes e no atendimento dos estudantes com deficiência. Entretanto, as participantes do estudo apontaram questões relativas à disponibilidade de tempo para a realização dessas atribuições. Assim, um dos ajustes sinalizados abrange a possibilidade de o professor-especialista atuar em um único contexto escolar. Para isso, faz-se necessário rever a documentação que prevê a itinerância sobre o AEE em SRG no DF. O estudo possibilitou a proposta de dois produtos técnicos, um relatório técnico conclusivo referente à pesquisa, e um curso de aperfeiçoamento sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista em uma perspectiva colaborativa. Considera-se, com base no estado do conhecimento e nos resultados obtidos, a necessidade de mais pesquisas sobre o tema AEE em SRG, visando ao aperfeiçoamento das atribuições desse profissional e à expansão do conhecimento acerca destas atribuições na comunidade escolar interna e externa para um fazer pedagógico colaborativo que envolva todos os agentes da educação e que amplie as possibilidades de desenvolvimento global dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Generalista. Teoria Histórico-Cultural. Colaborativa.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (SEA) in Resource Rooms (RR) is a public policy gradually implemented throughout Brazil following the implementation of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education. In the Federal District, it is developed through a partnership with the Ministry of Education (ME) and the State Department of Education of the Federal District (SDEFDF). The specialist teachers working in the Generalist Resource Room (GRR) are trained professionals with numerous responsibilities, such as training and guiding regular teachers belonging to the Initial Literacy Block (ILB) in schools in the Federal District. The theoretical foundation is based on the Historical-Cultural Theory, according to Vygotsky (2001; 2002; 2003), as well as the legislation that deals with the path from Special Education to Inclusive Education in the context of AEE in Brazil and the documents guiding SEA in RR in Federal District (FD). In relation to the objective of the research, we sought to analyze the possible effectiveness and identify needs for adjustments in the interventional actions carried out by the GRR teacher, in moments of continued training, for the pedagogical practice of ILB's teaching teachers. In order to achieve the proposed objectives, it is highlighted that the research was qualitative in nature, with the participation of 12 teachers working in two hub schools, using the memorial and semi-structured interviews as research instruments. The method of analyzing the information obtained was hermeneutic-dialectic, by Minayo (1992). The results indicate effectiveness in the role of trainer and advisor of the SEA professional in RR, highlighting its positive impact on the work of regular teachers and in the care of students with disabilities. However, the study participants highlighted issues regarding the availability of time to carry out these assignments. Thus, one of the adjustments highlighted includes the possibility of the specialist teacher working in a single school context. To do this, it is necessary to review the documentation which provides for itinerancy over the SEA in RR in DF. The study made it possible to propose two technical products, a conclusive technical report regarding the research, and an improvement course on Specialized Educational Assistance in the Generalist Resource Room from a collaborative perspective. Based on the state of knowledge and the results obtained, it is considered the need for more research on the topic of SEA in RR, aiming to improve the responsibilities of this professional, as well as the expansion of knowledge about these responsibilities in the internal school community and external for collaborative pedagogical practice that involves all education agents and that expands the possibilities for the global development of students with disabilities.

Keywords: Specialized Educational Service. Inclusive education. Generalist Resource Room. Historical-Cultural Theory. Collaborative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo	57
Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	63
Figura 3 - Esquema da pesquisa.....	75
Figura 4 - Pontos díspares	98
Figura 5 - Mapa da Fundamentação	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações sobre os memoriais	76
Tabela 2 - Informações sobre as entrevistas semiestruturadas	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - BDTD – Âmbito Nacional	31
Quadro 2 - CAPES (Artigos) – Âmbito Nacional.....	34
Quadro 3 - Sucupira CAPES – Âmbito Nacional	37
Quadro 4 - Biblioteca Central da UnB – Âmbito Distrital e local	41
Quadro 5 - Dissertações em mais de um Repositório	43
Quadro 6 - Categorias - Descritores.....	44
Quadro 7 - Orientação Pedagógica da Educação Especial – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	55
Quadro 8 - Quadro de coerência.....	67
Quadro 9 - Informações sobre as professoras participantes da pesquisa.....	72
Quadro 10 - Síntese do Método hermenêutico-dialético	77
Quadro 11 - Categorias utilizadas na análise dos memoriais.....	78
Quadro 12 - Categorias utilizadas na análise das entrevistas.....	79
Quadro 13 - Caracterização das participantes	80
Quadro 14 - Analisando os memoriais – Categoria 2.....	83
Quadro 15 - Analisando os memoriais – Categoria 3.....	84
Quadro 16 - Analisando os memoriais – Categoria 4	85
Quadro 17 - Analisando as entrevistas – Categoria 2	87
Quadro 18 - Analisando as entrevistas – Categoria 3	90
Quadro 19 - Analisando as entrevistas – Categoria 4	94

LISTAS SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CF-88	Constituição Federativa de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DF	Deficiente Físico
DFCSEE-DF	Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
DI	Deficiente Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DOEE	Diretrizes Operacionais da Educação Especial
EaD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEE	Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MJ	Ministério da Justiça
MPE	Mestrado Profissional em Educação
MPF	Ministério Público Federal
OP-EE	Orientação Pedagógica da Educação Especial
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PBA	Programa Brasil Acessível
PcD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Planos Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIE	Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização
PPGE-MP	Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Modalidade Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SFCPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
SR	Sala de Recursos
SRG	Sala de Recursos Generalista
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica. A Subsecretaria de Educação Básica
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva
SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

UE	Unidade de Ensino
UnB	Universidade de Brasília
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Memorial reflexivo.....	16
1.1.1	Do pessoal para o social	16
1.1.2	Do social para o profissional	19
1.1.3	Do pessoal para o acadêmico.....	22
1.2	Apresentação e delimitação do tema.....	24
2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	30
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	48
3.1	Percurso da Educação Especial à Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado no Brasil	48
3.2	Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista: legislação e atribuições (formar e orientar) no contexto do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal.....	54
3.3	Teoria Histórico-cultural de Vygotsky	62
4	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	67
4.1	Tipo de pesquisa.....	68
4.2	Contexto do estudo	69
4.3	Participantes do estudo	71
4.4	Materiais e instrumentos de construção das informações	73
4.5	Procedimentos de construção das informações e fases de realização da pesquisa	74
4.6	Procedimento de análise das informações	77
4.7	Procedimentos éticos para a realização da pesquisa	79
5	RESULTADOS DO ESTUDO	80
5.1	Analisando os memoriais	82
5.2	Analisando as entrevistas semiestruturas.....	87
6	DISCUSSÃO SOBRE O ESTUDO	98
6.1	Possível efetividade (narrativas apresentadas nos quadros 14 e 17).....	100
6.2	Necessidades de ajustes (alegações dos quadros 15 e 18) e sugestões (argumentações dos quadros 16 e 19)	108
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
8	PRODUTO TÉCNICO.....	115
8.1	Relatório técnico conclusivo.....	115

8.1.1	Objetivo	116
8.1.2	Efetividades	116
8.1.3	Necessidades de ajustes	117
8.1.4	Sugestões	118
8.2	Curso de aperfeiçoamento	119
8.2.1	Proposta do curso de aperfeiçoamento	119
8.2.2	Objetivo	119
8.2.3	Justificativa	120
8.2.4	Fundamentação teórica	120
8.2.5	Conteúdos	120
8.2.6	Desenvolvimento metodológico	121
8.2.7	Avaliação	121
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO MEMORIAL	138
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	139
	APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA.....	141
	ANEXO A – CIRCULAR 135/2014 SUBEB	142
	ANEXO B – CIRCULAR 32/2016 SUBEB	145
	ANEXO C – REGIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF	147
	ANEXO D – CARTA DE SERVIÇO AO CIDADÃO	149
	ANEXO E – CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA CONCESSÃO DE APTIDÃO 2023.....	150
	ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO 5376960	152

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa surgiu a partir das experiências profissionais de mais de 9 anos da pesquisadora, atuando em Sala de Recursos Generalista (SRG), com professores regentes em turmas dos Anos Iniciais da Educação Básica em ações interventivas e colaborativas, a fim de formar e orientar os docentes visando ao fazer pedagógico coerente para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Esta proposta de estudo tem o intuito de analisar as intervenções do professor especialista atuante em SRG enquanto formador e orientador, considerando a percepção do professor regente do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Com isso, também busca evidenciar as potencialidades e os possíveis ajustes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelo professor da SRG na execução dos momentos de formações continuadas com propostas de oficinas, palestras nas coordenações coletivas e orientações pontuais e individuais aos professores regentes de classe regular.

Para isso, apresentamos um memorial de cunho pessoal, social, profissional e acadêmico, que retrata sua trajetória de filha, mãe, mulher, estudante, professora e de pesquisadora. Esse memorial está escrito em primeira pessoa por ser um relato pessoal.

1.1 Memorial reflexivo

Aqui começo um pequeno relato do meu conto de vida, considerando que toda história de vida apresenta um contexto social e afetivo, com várias versões e as suas verdades.

1.1.1 Do pessoal para o social

Segundo minha mãe, minha heroína (vocês vão entender no decorrer deste memorial), ela teve uma gestação feliz, tranquila, estava muito animada e já sabia que nasceria uma menina.

Dona Edineia sempre me contava que meu nome seria Tabata¹. Entretanto, em um dia, um senhor em uma parada de ônibus sugeriu a troca do meu nome para

¹ Filha da Feiticeira, série de TV americana exibida no Brasil em meados da década de 1960. Nela, o

Edilene, justificando que era um nome mais parecido com o nome da minha mãe. Com isso, meus pais aceitaram a troca, e estou aqui.

No meu nascimento, ocorreram algumas complicações, tendo sido retirada a fórceps, que é um instrumento cirúrgico utilizado para puxar o bebê, em caso de a contração natural não ser suficiente para o parto. Por esse motivo, nasci com os dois braços quebrados e um desvio na coluna que me causou uma atrofia nos membros inferiores.

Ali começava a luta dos meus pais, principalmente da minha mãe. Demorei a andar, usei botinha e fui atendida no hospital de reabilitação SARAH². Graças ao acompanhamento proporcionado pelo convênio que meu pai nos oferecia, por ser vinculado ao seu trabalho, tive nos primeiros anos as atenções médicas essenciais para transformar uma vida.

Em poucos dias, Dona Edinea notou que eu chorava e não tinha lágrimas. Assim, continuava mais uma luta, entender o que estava acontecendo. Os médicos descobriram que eu tinha síndrome dos olhos secos, difícil de verificar em bebês. Fizeram o tratamento com um colírio, e quando eu tinha seis meses de idade, já usava óculos. Até os 10 anos eu visitava rotineiramente a Casa do Ceará³.

Aos seis meses, tive meningite⁴. Minha mãe acreditava que isso ocorreu porque visitávamos muitos hospitais por causa dos tratamentos médicos. Segundo

casal era formado por um humano e uma bruxa, tendo uma filha bruxinha e um filho humano. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-348/>. Acesso em: 10 jul. 2023. Minha mãe amava essa série (Autora, 2023).

² Em 21 de abril de 1960, junto com a Capital Federal, nascia o Sarinha, berço da Rede SARAH, nossa pedra fundamental. Sarinha é a forma carinhosa de chamar atualmente o prédio do Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek, construído por iniciativa de Dona Sarah, esposa do então presidente da República Juscelino Kubitschek. Deste cenário, intimamente ligado à história do nosso país originou-se a Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação, hoje com nove unidades, localizadas em oito capitais brasileiras. A Capital cresceu, a Rede SARAH cresceu e se consolidou como referência nacional e internacional em reabilitação. Ao longo desta trajetória, muitas conquistas e muitas dificuldades e, acima de tudo, muito aprendizado. Este aprendizado advém da interdisciplinaridade e do comprometimento da equipe de colaboradores. Esta instituição, que surgiu de uma pequena construção, inaugurada com gramado emprestado, atende a 1,8 milhão de pessoas por ano e se apresenta entre as melhores do mundo. Disponível em: <https://www.sarah.br/noticias/sarinha60/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

³ Em Brasília, é uma entidade reconhecida como de utilidade pública pelos governos Federal, do Distrito Federal e do Estado do Ceará. Para o alcance de suas finalidades desenvolve ações visando a promover e difundir a Cultura do Nordeste, em especial a do Ceará; promover o ensino, prestar apoio e divulgar o artesanato, especialmente o do Ceará; promover a confraternização entre cearenses e descendentes radicados em Brasília; promover vários cursos profissionalizantes aos adolescentes e adultos carentes, preferencialmente aqueles que se encontram desempregados; e prestar serviços gratuitos e permanentes aos usuários da assistência social, de forma planejada, efetiva, diária e sistemática, não se restringindo apenas à distribuição de bens, benefícios e encaminhamentos. Disponível em: <http://www.casadoceara.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁴ Inflamação das meninges, membranas que envolvem o cérebro e a medula espinhal. Disponível em:

diagnósticos, eu teria como sequela da meningite a deficiência mental, hoje denominada deficiência intelectual.

Minha mãe, no decorrer de sua vida, principalmente depois que se tornou evangélica, ao testemunhar nas igrejas por onde congregava ou visitava, chorava e sorria na mesma proporção, contando sobre nossas realizações. Vejo minha mãe como um sinônimo de persistência e minha vida cheia de propósitos. Por esse motivo não me dou o direito de desistir.

Aos 2 anos de idade, falei e nunca mais parei. Falava, andava com botinhas de ajustes e usava óculos. Tomava muitas medicações, pois apresentava convulsões constantes.

Começaram a me apresentar a leitura em todas as situações possíveis. Minha mãe, avó, tia liam para mim. Era uma estimulação constante com a utilização de brinquedos pedagógicos e brincadeiras diversas.

Depois, nasceu meu irmão, quando eu tinha 3 anos de idade, e ele virou meu companheiro. Aos 4 anos comecei a ler em casa a Bíblia infantil. Sei disso segundo minha mãe, pois as imagens da minha primeira infância são bem distantes e todos esses fatos foram narrados enquanto minha mãe estava viva.

Comecei a estudar em uma escola de pré-escolar pública. Eu era a única que lia e a mais nova da turma. Eu já tinha uns 5 anos. Falava, corria, lia, escrevia e jogava os óculos fora. Entre 1983 e 1984, parei de usar as botas ortopédicas, tive alta médica e não precisei de cirurgia. Entretanto, faço fisioterapia até hoje de acordo com as prescrições médicas.

Minha infância teve um lugar de suma importância para a pessoa que me tornei. Nesse período, aquele provável diagnóstico de pessoa com deficiência estava cada vez mais distante.

Foi nessa trajetória que nasceu a alfabetizadora que existe em mim. Ao brincar de professora com meu irmão e vizinhos, imitando as minhas professoras, a da pré-escola e a da 1ª série, só me lembro do livro Caminho Suave⁵. Passamos a infância

<https://encurtador.com.br/uARZ5>. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁵ Entre as décadas de 1950 e 1990, estima-se que mais de 48 milhões de brasileiros tenham aprendido a ler seguindo as frases simples da cartilha Caminho Suave, que usava a técnica denominada “alfabetização por imagem”, e que ainda desperta memórias afetivas de muitos adultos como a lembrança de um método eficiente para ensinar a ler. O livro foi um sucesso até cair em desuso e perder o prestígio em meados dos anos 1990, quando novas pesquisas da psicolinguística e sociolinguística passaram a tratar a alfabetização como um processo que deveria ensinar mais do que apenas a decifrar letras e sílabas. Disponível: <https://encurtador.com.br/irsQ7>. Acesso: 20 jun. 2023.

lendo todos os gibis possíveis e os livros da Coleção Vagalume⁶, entre outros escritos possibilitados nos anos 1990.

Somos de uma família simples, que sempre priorizou a escola, o aprender, a ascensão social e financeira por meio da educação. Minha mãe voltou a estudar com o objetivo de passar em um concurso público. Ela passou na seleção para a Secretaria de Educação do Distrito Federal⁷, na época conhecida como Fundação Educacional até 1986, como auxiliar de limpeza. Três anos depois, eu fui aprovada como professora.

Atualmente, estou casada. Meu marido é muito companheiro e tenho três filhos: G1 (1999), que está concluindo o curso de Letras Espanhol na Universidade de Brasília (UnB); G2 (2006), que está concluindo o Ensino Médio; e G3 (2009), que está concluindo o Ensino Fundamental Anos Finais.

Quero passar para eles a mesma herança que minha mãe nos passou, a de que estudar é preciso, que o conhecimento é nosso e ninguém pode tirá-lo. E, principalmente, que devemos continuar humildes e sempre utilizarmos esses conhecimentos de forma sábia para favorecer o bem-estar pessoal e coletivo.

1.1.2 Do social para o profissional

Daquela criança, menina e moça, com poucas expectativas pessoais e sociais, por prováveis diagnósticos e sequelas, por questões financeiras e familiares, surgiu a estudante de magistério que passou em um concurso público e tornou-se

⁶ A Coleção Vaga-lume foi lançada pela editora Ática em 1973. Voltada para o público infante-juvenil, ela rapidamente se popularizou, principalmente por seu uso em escolas. A coleção possui mais de 100 títulos em seu catálogo, divididos entre as séries Vaga-Lume e Vaga-Lume Jr., para leitores com faixa etária entre 10 e 20 anos. O último livro *Os marcianos*, de Luiz Antônio Aguiar, foi publicado em 2021 (Bula Revista). Disponível em: <https://encurtador.com.br/elmT0>. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁷ No fim de 1956, foi criado, na estrutura da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), o Departamento de Educação e Difusão Cultural (Portaria nº 103/B/59), com o objetivo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. Por solicitação de Ernesto Silva, diretor da Novacap, coube a Anísio Texeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, elaborar, em outubro de 1957 – e submeter ao ministro da Educação e Cultura, que aprovou e encaminhou à Novacap –, o plano do sistema escolar público de Brasília. O Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, instituiu a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (Caseb), no Ministério de Educação e Cultura. Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal por meio do Decreto nº 48.297, e foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. Disponível em: <https://encurtador.com.br/etPU2>. Acesso em: 10 julho. 2023.

professora efetiva em 1998, na antiga Fundação Educacional do Distrito Federal e atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O magistério me proporcionou momentos inesquecíveis. Eu gostava muito das aulas de didática da Matemática, nas quais revivi os meus saberes matemáticos que haviam falecido na 5ª série. O lúdico e o concreto reviveram em meu ser, nos momentos de oficina, nos quais produzíamos materiais como sapateiras, pratos de quantidades, tangrans e suas formas. Quanta variedade de recursos pedagógicos.

As aulas de História deixaram de ser um jogo de perguntas e respostas, tornando-se um incrível espaço de discussões e análises. Assustadoras no início, elas sem seguida abriram os meus horizontes. Já tinha visto uma imagem de Karl Marx, provavelmente sobre as desigualdades sociais. No magistério, conheci sua essência de forma branda e poética.

Conheci o primeiro livro de Paulo Freire, um revolucionário. Ao refletir por meio da leitura de *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, construí parâmetros para começar a exercer minha profissão, valorizar os professores, a questão da alfabetização como instrumento de luta de uma sociedade castrada. Soube que não existe uma missão profética nessa profissão, mas sim uma profissão humana embasada na qualificação com intuito de promover transformações sociais.

Três anos passaram tão rápido e eu já me encontrava na vida adulta. Enquanto estudava para o concurso público, trabalhava como professora de reforço escolar. Aprendi a observar os interesses e as dificuldades de cada estudante, experiência que favoreceu um olhar individualizado.

Em 1998, comecei o meu percurso profissional na SEEDF, tendo como principal dificuldade a distância, pois a escola era longe e, no período noturno, em uma zona rural com duas salas de aula, uma pequena cozinha e um milharal que me lembravam cenas de filmes de terror. Conheci a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na alfabetização, uma turma bem seriada. Pouco tempo fiquei por lá.

Comecei o curso de Pedagogia na UnB, conhecido como PIE, curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização. É um curso de graduação em horário de trabalho proporcionado por um convênio entre a SEEDF e a UnB. Conheci autoras estudiosas, como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Também me agarrei aos saberes de Paulo Freire e obtive os meus

primeiros conhecimentos em relação a Piaget, Vygotsky e Wallon e as suas teorias psicogenéticas⁸.

Tive contato e aprendi com entusiasmo sobre a mala matemática revivendo o meu ser matemático de forma reflexiva e interativa como propõe o Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz. Uma delícia!!! Relembrar as primeiras leituras sobre o portfólio pedagógico proposto como recurso condutor, dialógico e avaliativo de forma processual pela Prof.^a Dr.^a Benigna Villas Boas.

Desse curso, tenho lembranças dos momentos de discussão sobre as possibilidades teóricas e metodológicas. A teoria e a prática em uma reflexão constante causando a práxis, tudo o que era estudado, a proposta era realizar na prática com a turma em que estávamos como professora regente. Amava colocar em prática na escola onde eu trabalhava e fazia parte da comunidade externa.

Aqui eu contextualizo a comunidade onde eu morava (e ainda moro) e onde trabalhava. Era um assentamento, sem saneamento básico, com características periféricas de pobreza extrema, como fome, tráfico, a chamada vulnerabilidade social. Esta situação foi modificada no decorrer de mais de três décadas, sendo vencida, por sua grande maioria, por meio da ascensão social, promovida pela escolarização fundamentada nos repasses governamentais de assistência social, que geraram e geram a equidade de possibilidades.

Concluí a graduação e comecei a realizar a minha primeira especialização em Psicopedagogia⁹ em uma instituição particular, baseada na necessidade de compreender o que estava acontecendo com a minha filha. Ela sempre demonstrava ser inteligente, uma criança autônoma, que amava jogos de tabuleiro, usava o computador com facilidade e não conseguia ler e escrever.

⁸ Jean Piaget (1896-1980) especializou-se nos estudos do conhecimento humano. Desenvolveu a teoria conhecida como Epistemologia Genética. O ponto central da teoria de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) é que a aquisição de conhecimentos acontece pela interação do sujeito com o meio. Segundo Henri Wallon (1879-1962), o desenvolvimento cognitivo e afetivo ocorre em estágios de maneira descontínua. Disponível: <https://encurtador.com.br/ah234>. Acesso: 13 julho. 2023.

⁹ A psicopedagogia é um campo voltado ao estudo das dificuldades nos processos de aprendizagem, diagnóstico e tratamento de suas dificuldades. Ela lida com os problemas de aprendizagem buscando respostas para esses conflitos, podendo ser trabalhados de maneira individual ou em grupo (Santos; Silva, 2020, p. 163).

1.1.3 Do pessoal para o acadêmico

Ao cursar Psicopedagogia, surgiram mais dúvidas do que respostas. A vida acadêmica é interessante. Quanto mais se procura, mais se quer procurar. Com isso, consegui ajudar a minha filha no processo de alfabetização.

Assisti na prática que essa ideia de saber tudo ou não saber nada é questão de assertividade de ações pedagógicas e interações humanas. No entanto, só advém de uma observação constante e no apego pelas potencialidades individuais, dos ambientes e as interações.

Se já havia empatia com estudantes com dificuldades de aprendizagem em razão da minha história, agora a questão tornou-se de honra. A cada dia busquei mais aprendizagem e pôr toda essa aprendizagem em prática como fui orientada na graduação.

Depois de alguns anos e de algumas especializações em Instituições particulares, decidi cursar uma pós-graduação *lato sensu* ou especialização na UnB. Era uma especialização *em e para* os direitos humanos no contexto da diversidade cultural pelo Instituto de Psicologia da UnB. Como nas especializações anteriores, tive como tema central a Sala de Recursos (SR).

Foi nesse curso em que conheci a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Alia Maria Barrios Gonzáles Nunes, por meio de sua disciplina Direitos Humanos e Currículo. A perspectiva apresentada sobre o currículo enquadrou-se nas ações interventivas, as quais realizava naquele momento. Era um currículo oculto, revelado pelas práticas inclusivas nas formações continuadas, com a ressignificação proposta pelo diálogo, pela reflexão e por meio da construção de conhecimentos significativos. Ele foi um divisor de águas, ou melhor, de intenções. Comecei a desejar estar mais no ambiente acadêmico.

Nos 25 anos de percurso na SEEDF, passeando por vários espaços físicos como professora e aprendiz, foi como professora em SRG onde houve uma maior identificação profissional. Este espaço físico e humano me permitiu um aprender sobre a diversidade humana, uma gama de saberes inefáveis e, assim, constatei que o processo de inclusão escolar é possível e real.

A SRG representou um espaço de ações valiosas, proporcionando na minha vida pessoal um novo olhar sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e sobre a contribuição desse profissional no processo de inclusão, com o qual me

identifico. Afinal, acredito que a “Educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

Em síntese, a pesquisa teve o objetivo averiguar se as ações interventivas realizadas pelos professores especialistas em SRG, nos momentos de formações continuadas, possibilitam ou não a orientação, a formação e a instrumentalização (funções especificadas no documento de orientação que rege as atribuições do professor do AEE) na perspectiva do professor regente do BIA, tendo em vista o desenvolvimento profissional em virtude de um melhor aproveitamento dos estudantes.

Tendo como base a experiência profissional na SRG e o desejo acadêmico e a pesquisa realizada, tentei evidenciar a importância do papel do professor especialista da SR, que abrange a execução de formações continuadas com propostas de oficinas, palestras nas coordenações coletivas, além de orientações pontuais e individuais aos professores regentes do BIA.

As ações interventivas dos professores especialistas em SRG devem ser realizadas de forma colaborativa, procurando trazer mudanças significativas no fazer pedagógico do professorado nas questões que tangem as adequações necessárias para um movimento de inclusão efetivo e ativo, em uma perspectiva de emancipação de todos os atores envolvidos no processo. São ações pedagógicas importantes para a criação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor dos estudantes com deficiências.

Esta pesquisa se justifica por ser a SRG um ambiente de apoio educativo com a função de complementar conhecimentos que viabilizem o potencial de cada estudante. Além disso, as ações interventivas para suplementar realizadas na SRG têm cunho social e emocional. Assim, são ações interventivas fundamentais para a construção de saberes inclusivos e para a efetivação do processo de inclusão. Nessa perspectiva, é importante avaliar e comprovar sua funcionalidade no âmbito escolar.

O presente estudo é importante para o desenvolvimento profissional e, portanto, para o âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPE), uma vez que o professor especialista em SRG é um agente ativo direto nos processos de efetivação da educação inclusiva. Ele é um produtor ativo de atividades que apoiam a instrumentalização dos demais atores do contexto escolar.

Dessa forma, esta pesquisa vem também com a intenção de contribuir para a motivação de novas pesquisas acadêmicas sobre um tema que não se esgota na presente discussão.

Esperamos que este memorial reflexivo tenha evidenciado a importância pessoal, social, profissional e acadêmica do estudo proposto na perspectiva da pesquisadora. A seguir, o tema será apresentado e delimitado com base no seu amparo legal.

1.2 Apresentação e delimitação do tema

Conforme já explicitado, a presente pesquisa buscou analisar as atribuições colaborativas de formador e orientador do professor especialista atuante em SRG, por serem estas fundamentais para o aprimoramento do fazer pedagógico do professor regente, visando a contribuir diretamente no desenvolvimento dos estudantes com deficiências.

Respalado pela Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, o movimento sobre a necessidade de práticas colaborativas do professor do AEE em relação ao professor da sala comum é referendado no art. 13, inciso VIII, conforme visto a seguir:

[...] 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).

Assim como para o desenrolar das demais ações pedagógicas docentes em âmbito escolar, as atribuições de formador e orientador de estratégias pedagógicas do professor especialista da SRG podem possibilitar, aos professores regentes, atitudes mais reflexivas e críticas em relação ao atendimento pedagógico dos estudantes com deficiências.

Embasado na Constituição Federal de 1988, em especial no art. 206, inciso I, que estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e dever do Estado, e em especial no art. 208, que configura “a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 123-124).

Anteriormente, já almejado em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiências passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 4.024/1961 (Brasil, 1961, p. 11). Esta lei aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino e corroborada com a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996, p. 2).

Em seguida, ela foi reescrita pela redação dada na Lei nº 12.796/2013, a qual, no título III, trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, explicitando, no Art. 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do seguinte ponto: “III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013, p. 2).

A Lei nº.13.146/2015, que institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, evidencia o propósito do Atendimento Educacional Especializado e algumas peculiaridades presentes nessas ações pedagógicas: “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 12).

Uma vez que a pesquisa foi realizada no âmbito do DF, é necessário apresentar o documento norteador desse serviço de AEE, chamado *Orientação Pedagógica da Educação Especial* (OP-EE), emitido pela SEEDF (Brasília, 2010).

Essa OP-EE visa a nortear e, no caso, legitimar as ações a serem investigadas, vistas como interventivas e proporcionadas nos momentos de formação coletiva e atendimentos individualizados feitos com os professores regentes no BIA. Segundo o documento, cabe ao profissional especialista do AEE:

[...] 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 a sua interação no grupo; • **promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;** • **informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;** • **responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização 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 (Brasília, 2010, p.

78-79, grifo nosso).

Nestas atribuições, daremos destaque às que fazem parte do processo de nossa pesquisa, no caso, as de orientação e formação dos professores regentes. Preconizada em quase uma década pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), “a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular [...] exige interação constante entre o professor de classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado” (Brasil, 2001, p. 51).

Uma das funções do professor especialista atuante em SRG é proporcionar momentos de formação com o intuito de sensibilizar, instrumentalizar, informar e orientar os atores das instituições escolares a respeito do processo de inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (PcD). Essas ações interventivas podem e devem ser realizadas coletivamente, em momentos de formação continuada no ambiente de trabalho ou em atendimentos individualizados. Isso porque, se a proposta é trabalhar a singularidade do estudante, devemos, em alguns momentos, propiciar aos educadores uma escuta individualizada e sensível.

Tais ações interventivas corroboram com a concepção sobre a formação continuada baseada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural (Vygotsky, 2001; 2002; 2003). Estes pressupostos exibem a possibilidade de formação continuada formativa em que os profissionais são atuantes como sujeitos construtores e modificadores de sua história e de suas atitudes, conforme preconizam as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF:

(i) as especificidades do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; (ii) as necessidades e os motivos implicados em sua atuação profissional e pessoal; (iii) os conhecimentos não cotidianos relacionados às práticas educacionais. Esses aspectos articulam-se com um trabalho de natureza educativa desenvolvido pelos diversos profissionais em diferentes contextos (Brasília, 2019, p. 33).

A formação continuada em trabalho é configurada para o desenvolvimento profissional do educador, na tentativa de ampará-lo nas resoluções de conflitos pertinentes a esse processo constante da construção efetiva e eficiente, no desenvolvimento de saberes significativos e na adequação de procedimentos metodológicos, tanto no âmbito físico quanto no âmbito material.

Essa concepção de formação continuada, no que tange os profissionais da

educação, vem embasada pela LDBEN (Brasil, 1996, p. 26-27), que defende um desenvolvimento profissional a partir da formação teórica em direção a um saber crítico, a uma ação ética, visando o ideal de autonomia com responsabilidade.

A pesquisa teve como fundamentação teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural, abalizada no método filosófico do materialismo histórico e dialético. Esta abordagem estabelece uma relação antagônica e simultânea entre o pensar e o agir, evoluindo a tríade síncrese, análise e síntese.

Seguindo o caminhar no pensamento da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da interação da pessoa com a pessoa, com o ambiente social e histórico, situamos os leitores no problema, ou melhor, na pergunta a ser respondida no decorrer deste estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem analisados:

- a) Problema: Qual a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, de acordo com suas atribuições de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização?
- b) Objetivo geral: Analisar a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.
- c) Objetivos específicos: para a consecução do objetivo geral, a pesquisa busca:
 - 1) Analisar a possível efetividade nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.
 - 2) Analisar as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista para a formação de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.
 - 3) Produzir um relatório técnico conclusivo referente à pesquisa, apresentando as possíveis contribuições, os ajustes necessários e as sugestões pertinentes sobre as ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.
 - 4) Elaborar um curso a ser apresentado à Subsecretaria de Formação

Continuada dos Profissionais da Educação para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização em regência e em atuação no Atendimento Educacional Especializado em Sala Recursos Generalista, com o intuito de apresentar as possibilidades do processo colaborativo entre esses dois profissionais para o fazer pedagógico.

Em razão disso, não podemos esquecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que as possíveis contribuições e os ajustes necessários nas ações interventivas realizadas pelo professor especialista atuante em SRG na perspectiva dos professores regentes do BIA sempre visam ao crescimento social, afetivo e acadêmico da clientela atendida no AEE em SRG.

Esta dissertação está organizada em Introdução como primeiro capítulo, contendo o Memorial reflexivo, além da apresentação e delimitação do tema. Segue-se o segundo capítulo sobre o estado do conhecimento, que procura realizar um levantamento e mapeamento das pesquisas que resultaram em artigos, dissertações e teses sobre o AEE em SRG. O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, começando com o Percurso da Educação Especial à Educação Inclusiva no contexto do AEE no Brasil, situando os marcos legais e as orientações documentais de âmbito federal.

O segundo tópico versa sobre o AEE em SRG, as legislações de acordo com a SEEDF, as orientações em níveis distritais, as atribuições colaborativas do professor especialista atuante em SR, evidenciando as ações como formador e orientador. Por último, traça-se a conjuntura dos professores regentes em efetivo exercício no ciclo do BIA no contexto físico do DF, não tendo a pretensão de apresentar de forma aprofundada, e sim tornar possível o melhor entendimento do leitor sobre o assunto.

Na sequência, o terceiro tópico aborda a base teórica do presente estudo. O tópico intitulado “Teoria Histórico-Cultural segundo Vygotsky” traça pontualmente os estudos e as principais características da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001; 2002; 2003).

A Construção Metodológica é apresentada no quarto capítulo. Com isso, optamos por dividi-lo nos seguintes tópicos: Tipo de pesquisa; Contexto do estudo; Participantes do estudo; Materiais e instrumentos de construção das informações; Procedimentos de construção das informações e fases de realização da pesquisa; Procedimento de análise das informações; Procedimentos éticos para a realização da pesquisa.

O quinto capítulo, que trata dos resultados, segue com dois tópicos: Analisando os memoriais e Analisando as entrevistas. Em seguida, no sexto capítulo decidimos estruturar o espaço sobre a discussão em tópicos, seguindo a sequência do objetivo geral, os dois primeiros objetivos específicos e os resultados mais relevantes. Para concluir, seguem-se o registro das considerações finais e a apresentação do Produto Técnico que engloba os esboços do Relatório técnico conclusivo e de um curso de aperfeiçoamento.

Com base nessa contextualização, questionaremos a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de SRG, de acordo com suas atribuições colaborativas de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção dos professores regentes do BIA.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento e mapeamento das pesquisas que resultaram em artigos, dissertações e teses sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Generalista (SRG). Tem como foco as funcionalidades desse atendimento e as atribuições de formador e orientador do professor especialista, com um recorte temporal de 6 anos no período de 2017 a 2022 em âmbito nacional e distrital.

O estado do conhecimento foi de suma importância e imprescindível para verificação dos tipos de pesquisas que trataram do tema, sobre como as atribuições de formar e orientar se concretizam na prática do cotidiano escolar, seus possíveis desafios e benefícios, segundo as análises realizadas das informações coletadas. Além disso, verificamos a necessidade de nos aprofundar sobre o tema “Percepção do professor regente sobre a formação e orientação colaborativa do professor da Sala de Recursos”.

O levantamento da produção acadêmica de um determinado campo do conhecimento é fundamental para que o investigador conheça, compreenda e reflita sobre as publicações relacionadas ao tema pesquisado. Para realizar esse levantamento, utilizamos a metodologia conhecida como estado do conhecimento, que é constituída por etapas de inspeção bibliográfica e por um levantamento teórico. Soares (2000, p. 9) conceitua o estado do conhecimento e suas principais características metodológicas da seguinte maneira:

Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. [O] estado do conhecimento [...] caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu o acesso a materiais diversos: artigos, dissertações e teses. Esses materiais foram extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Plataforma Sucupira,

e do Repositório Digital de Teses e Dissertações da Biblioteca Central da UnB, uma vez que o nosso estudo foi realizado no âmbito do Distrito Federal (DF). Vale a pena sublinhar que os diversos materiais consultados proporcionaram a familiaridade necessária com a área e com o tema de estudo abordados nesta dissertação.

Para a realização do estudo bibliográfico, foram consultados livros e artigos que explicitam as fases metodológicas desse tipo de estudo. Assim, a revisão de literatura considerou os estudos de Morosini e Fernandes (2014), escritos por Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72):

O estado de conhecimento estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas: escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação.

Utilizando essas fases metodológicas, iremos iniciar a apresentação dos resultados pesquisados, em âmbito nacional, coletados na BDTD no Quadro 1:

Quadro 1 - BDTD – Âmbito Nacional

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – ÂMBITO NACIONAL					
ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	NÚCLEOS	PALAVRAS-CHAVE
1-2021	Lima, Merianne da Silva	O funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM	Dissertação	Diversidade humana e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos e Atendimento Educacional Especializado
2-2021	Souza, Lucineide Moraes de	Significações sobre formação contínua e trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado	Tese	Formação continuada e o trabalho docente do AEE	Formação de professores e Atendimento Educacional Especializado
3-2021	Teixeira, Andrise	O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	Dissertação	Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor regente	Sala de Recursos e Trabalho colaborativo

4-2020	Silva, Osni Oliveira Noberto da	Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia	Tese	Condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado	Atendimento Educacional Especializado
5-2019	Evangelista, Rosimária Rosa do Nascimento	Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	Dissertação	Formação continuada em serviço e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência e Atendimento Educacional Especializado	Formação de professores
6-2019	Franco, Adriana Marques dos Santos Laia	O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	Direito constitucional a Educação Inclusiva	Atendimento Educacional Especializado
7-2019	Freitas, Maria Leani Dantas	Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente	Dissertação	Formação continuada de professores e professor formador	Formação de professores
8-2018	Araruna, Maria Rejane	Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza	Tese	Atendimento Educacional Especializado e Trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de ensino comum	Atendimento Educacional Especializado e Trabalho colaborativo
9-2018	Pansini, Flávia	Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para quem e para quem?	Tese	Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos e as funções da Sala de Recursos	Sala de Recursos
10-2018	Santi, Ana Paula	A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR	Dissertação	Formação continuada dos professores na educação especial e Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva	Formação de professores
11-2018	Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado e o Trabalho pedagógico do	Atendimento Educacional Especializado

		professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza		Atendimento Educacional Especializado e a política humanizadora da Cultura de paz	
12-2017	Barbosa, Eline Freitas Brandão	Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador	Dissertação	Orientação das ações do professor e professor-pesquisador	Sala de Recursos
13-2017	Miranda, Simône Regina de	Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: Diálogo entre professores das salas de recursos e os professores regentes	Dissertação	Articulação entre os professores da Sala de Recursos (ações) e os professores da sala de aula	Sala de Recursos
14-2017	Santos, Thiffanne Pereira dos	Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais	Dissertação	Diversidade humana, Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo entre o profissional da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala de aula regular	Sala de Recursos
15-2017	Silva, Riviane Soares de Lima	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Dissertação	Concepções e práticas (trabalho) do Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos e Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram encontrados 15 resultados que se encaixam nas palavras-chave pesquisadas: Atuação dos especialistas da Sala de Recursos (0), Sala de Recursos (9); Atendimento Educacional Especializado (7); Formação de professores (4); e Trabalho colaborativo (2). Devemos ter em mente que alguns escritos foram encontrados na busca de mais de uma das palavras-chave.

Entretanto, nenhum dos escritos responde à pergunta da pesquisa em sua completude: “Qual a possível efetividade e as necessidades de ajustes, nas ações interventivas realizadas pelo professor de SRG de acordo com suas atribuições de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção de professores regentes do BIA?”

O Quadro 2 apresenta os resultados das pesquisas referentes ao Portal de Periódicos da CAPES, também em âmbito nacional:

Quadro 2 - CAPES (Artigos) – Âmbito Nacional

PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – ÂMBITO NACIONAL					
ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	NÚCLEOS	PALAVRAS-CHAVE
1-2022	Pereira, Marta Aparecida de Mello Pereira, Ana Paula Camilo	Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino	Artigo	Trabalho colaborativo entre o professor-especialista do Atendimento Educacional Especializado e a sala regular para elaborar e executar o planejamento educacional individualizado - PEI	Trabalho colaborativo
2-2021	Faustino, Carlos Roberto Orrú, Sílvia Ester	O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado	Artigo	Contribuição do Atendimento Educacional Especializado na garantia do Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva	Atendimento Educacional Especializado
3-2020	Borges, Maria Célia Richter, Leonice Matilde	A formação de professores – epistemologia e práxis criadora	Artigo	Formação de professores como área de pesquisa	Formação de Professores
4-2020	Cabral, Rosângela Costa Soares Damasceno, Allan Rocha Loureiro, Célia Regina M. J. Moreira, Joana Rocha Azevedo, Sonia Maria Lourengo de	Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade	Artigo	Atendimento Educacional Especializado e Formação continuada	Atendimento Educacional Especializado
5-2020	Mansur, Georgia Santana da Silva Fitaroni, Márcia de Oliveira Lima Gomes, Geórgia Regina Rodrigues	A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais: uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado	Artigo	Sala de Recursos Multifuncionais	Atuação dos Especialistas da Sala de Recursos
6-2020	Nordony, Daniela Gonçalves	Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação inclusiva para	Artigo	Atuação do professor especialista do Atendimento	Atendimento Educacional Especializado

	Mendonça Vieira, Luciana Ribeiro Alves Carvalho, Franciele Virgínia da Silva	e pela diversidade.		Educacional Especializado	
7- 2020	Possa, Joce Daiane Borolli Pieczkowi, Tania Mara Zancanaro	Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educativo Especializado	Artigo	O Atendimento Educativo Especializado e sua política pública	Atendimento Educativo Especializado
8- 2020	Reis, Adriana Teixeira André, Marli E. A. D. Passos, Laurizete Ferragut	Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96	Artigo	Formação inicial e continuada segundo documentos norteadores do Brasil	Formação de Professores
9- 2019	Borges, Maria Célia Silva, Marlon César da Leal, Simone das Graças	A formação docente e o Atendimento Educativo Especializado – Mediação para inclusão educacional	Artigo	Formação docente do profissional do Atendimento Educativo Especializado	Atendimento Educativo Especializado
10- 2019	Casal, João Carlos Vieira Fragoso, Francisca Maria Rochas Almas	Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial	Artigo	Cooperação entre os professores de educação especial e do ensino regular	Trabalho colaborativo
11- 2019	Franco, Adriana Marques dos Santos Laia Schutz, Gabriel Eduardo	Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado	Artigo	O Atendimento Educativo Especializado direito constitucional	Atendimento Educativo Especializado
12- 2019	Torres, Mônica Moreira de Oliveira	Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares	Artigo	Contribuições das Diretrizes para formação profissional do professor	Formação de professores
13- 2018	Braga, Glaura Prado, Rosana Cruz, Osilene	O Atendimento Educativo Especializado e a organização da Sala de Recursos multifuncionais: que território é esse?	Artigo	Apresenta um panorama sobre o Atendimento Educativo Especializado no bojo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Sala de Recursos
14- 2018	Mut, Gabriele de Sousa Lins Marça, Cleonice Machado,	Interculturalidade e a formação de professores-reflexões a partir dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para	Artigo	Documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica	Formação de professores

	Maria Laura de Oliveira	a formação de professores da Educação Básica			
15-2018	Martinelli, Josemares Aparecida Vitaliano, Célia Regina	Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores de classe comum	Artigo	Professor-especialista intervindo com formações e participando nos planejamentos	Trabalho Colaborativo
16-2018	Pansini, Flávia Souza, Edi Carlos de	As atribuições e as oportunidades de formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais: uma pesquisa em Rolim de Moura-Rondônia	Artigo	Atribuições do professor atuante em Sala de Recursos Multifuncional, jornada reduzida de trabalho e preocupação com a quantidade de atendimento em vez da qualidade	Sala de Recursos
17-2018	Papi, Silmara de Oliveira Gomes	Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial	Artigo	Formação inicial dos professores em Salas de Recursos Multifuncionais	Sala de Recursos
18-2017	Moscardini, Saulo Fantato Oliveira, Adriana Maria Leone Alves	O modelo de Salas de Recursos Multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção	Artigo	Avanços e retrocessos experimentados pela proposta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais	Sala de Recursos
19-2017	Pasian, Mara Silvia Mendes, Enicéia Gonçalves Cia, Fabiana	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Artigo	Formação do professor de educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais	Sala de Recursos
20-2017	Santos, João Otacílio Libardoni dos Matos, Maria Almerinda de Souza Sadim, Geyse Patrizzia Teixeira Silva, João Rakson Angelim da Fianca, Marta Patrícia	Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM	Artigo	Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, organizado na direção do cumprimento aos dispositivos legais	Sala de Recursos
21-2017	Souza, Hellen Karolinni Rocha Vital, Kelly Duarte,	Inter-relação entre professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular	Artigo	Articulação entre os professores e as atividades desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais em	Sala de Recursos

	Valéria de Oliveira Lopes, Betania Jacob Stange			salas comuns, em uma proposta inclusiva	
--	---	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram encontrados 21 documentos que se encaixam nas palavras-chave pesquisadas: Atuação dos especialistas da Sala de Recursos (1), Sala de Recursos (7); Atendimento Educacional Especializado (6); Formação de professores (4); e Trabalho colaborativo (3).

Os artigos encontrados, apesar de suas inúmeras potencialidades acadêmicas, não esclarecem o questionamento de nossa pesquisa em sua totalidade, corroborando com a importância de nosso tema para o amadurecimento dos conhecimentos pesquisados sobre o AEE em SR.

O Quadro 3 difunde os resultados das pesquisas referentes repositório Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES em âmbito nacional:

Quadro 3 - Sucupira CAPES – Âmbito Nacional

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO SUCUPIRA – ÂMBITO NACIONAL					
ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	NÚCLEOS	PALAVRAS-CHAVE
1-2022	Richter, Jaqueline	Avaliação de habilidades matemáticas básicas na Sala de Recursos multifuncionais	Dissertação	Atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais avaliação das dificuldades de aprendizagem	Sala de Recursos
2-2021	Almeida, Franciskely Eloy	A Sala de Recursos Multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência	Dissertação	Documentos oficiais voltados para a Sala de Recursos Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos
3-2021	Berger, Letícia Batista Silva	Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar	Dissertação	Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e educação especial	Trabalho colaborativo
4-2021	Café, Alessandra Santana Midlej	Barreiras atitudinais na educação especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de	Dissertação	Papel das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, barreiras atitudinais e ações de formação continuada	Sala de Recursos

		escolas do Município de Ilhéus-BA			
5-2021	Pereira, Maria Meirerose Rodrigues de Lima	Atendimento Educacional Especializado: O fazer pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional	Dissertação	O trabalho cotidiano dos professores especializados que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais	Atendimento Educacional Especializado
6-2021	Pereira, Renata Maria da Rosa	O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva	Dissertação	Trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva	Trabalho colaborativo
7-2021	Santos, Maria das Graças Siqueira dos	A Sala de Recursos Multifuncional: uma revisão da produção bibliográfica sobre a implantação e o trabalho com alunos com deficiências e Altas Habilidades/ Superdotação Produto: Sala de Recursos Multifuncional: um guia de indicação bibliográfica	Dissertação	Revisão Bibliográfica das publicações sobre a Sala de Recursos Multifuncional	Atendimento Educacional Especializado
8-2021	Souza, Luzia Rosa de	Desvios de ortografia e propostas de intervenção: aplicativo e atividades com alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental em uma Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal	Dissertação	Sala de Recursos Generalista de uma escola no Distrito Federal	Sala de Recursos
9-2021	Teixeira, Andrise	O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	Dissertação	Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor regente	Trabalho colaborativo
10-2021	Violante, Marta Cristina Malheiro do Nascimento Barbio	O Atendimento Educacional Especializado e a criação de um livro de história infantil com o tema "Sala de Recursos"	Dissertação	Sala de Recursos Multifuncionais, Mediação do professor da Sala de Recursos	Sala de Recursos

11-2020	Lima, Alexssander Gonçalves de	A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades.	Dissertação	Registros de Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos
12-2020	Maia, Ginia Kenia Machado	Práticas inclusivas e intervenção educacional: um estudo de intervenção nas salas de recursos multifuncionais nas escolas do polo Centro do município de São Luís – MA	Dissertação	Intervenção colaborativa, especificidades presentes na Sala Recursos Multifuncional	Sala de Recursos
13-2020	Santos, Denise Cristina da Costa França dos	A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum	Dissertação	Educação Especial complementar à educação comum, trabalho de parceria e colaboração	Trabalho colaborativo
14-2018	Dias, Sabrina Alves	Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular: a Importância da gestão	Tese	Ações colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular	Atendimento Educacional Especializado
15-2017	Barbosa, Eline Freitas Brandão	Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o professor-pesquisador	Dissertação	Formação inicial, formação de professores, professor-pesquisador	Sala de Recursos
16-2017	Barros, Lúcio Oliveira de	A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional	Dissertação	Formação continuada de professores	Formação de professores
17-2017	Miranda, Simône Regina de	Um estudo sobre educação inclusiva em conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das Salas de Recursos e os professores regentes	Dissertação	Estratégias de interação e articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula	Sala de Recursos
18-	Monteiro,	A surdez na família	Dissertação	Parceria, professores	Sala de

2017	Karenina Maria Ferreira Porto	e na Sala de Recursos: uma proposta de parceria		que atuam na Sala de Recursos, adaptações para a sala de recursos de outras necessidades específicas	Recursos
19-2017	Rodrigues, Enita Alves Ferreira	A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva	Dissertação	Trabalho Colaborativo Educação Inclusiva	Trabalho colaborativo
20-2017	Santos, Thiffanne Pereira dos	Educando na diversidade: a questão da Sala de Recursos Multifuncionais	Dissertação	Respeito às diferenças e a diversidade, direito ao Atendimento Educacional Especializado, funcionamento e aspectos organizacionais da Sala de Recursos Multifuncionais e articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular e na Sala de Recursos	Sala de Recursos
21-2017	Silva, Cleidiane de Oliveira	O professor e os processos de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica	Dissertação	Formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva	Formação de professores

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram encontradas 21 dissertações e teses que se encaixam nas palavras-chave pesquisadas: Atuação dos especialistas da Sala de Recursos (0), Sala de Recursos (11); Atendimento Educacional Especializado (3); Formação de professores (2); e Trabalho colaborativo (5). Foram encontrados outros escritos. Eles, entretanto, constam em bases de dados que não são de acesso público.

O Quadro 4 divulgará os resultados das pesquisas referentes ao repositório digital da Biblioteca Central da UnB em âmbito distrital e local. Ele se justifica porque as Salas Recursos Generalistas do DF se organizam de forma diferente dos demais estados da federação.

Quadro 4 - Biblioteca Central da UnB – Âmbito Distrital e local

Biblioteca Central da UnB – ÂMBITO DISTRITAL E LOCAL					
ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	NÚCLEOS	PALAVRAS-CHAVE
1-2022	Silva, Luana Rosa de Araújo	Formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental - sentidos e significados	Dissertação	Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental	Formação de professores
2-2020	Duarte, Patrícia Nazário Feitoza	Tecnologias assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal	Dissertação	Formação continuada como um espaço de aprendizado e o Atendimento Educacional Especializado e suas atribuições, tendo foco na acessibilidade	Formação de professores e Atendimento Educacional Especializado
3-2020	Melo, Kalinka Ribeiro Aragão de	Planejamento coletivo, espaço de formação: Limites e possibilidades	Dissertação	Planejamento coletivo, como espaço de formação docente	Formação de professores
4-2019	Pinto, Viviane Fernandes Faria Maciel, Diva Maria Moraes Albuquerque	Interações professora - criança em uma sala de recursos: caminhos para a co-construção da aprendizagem	Artigo	A importância dos atendimentos personalizados e coparticipativos para crianças que integram sistemas educacionais inclusivos	Sala de Recursos
5-2019	Vieira, Adriana Alves	Aprendizagem colaborativa com uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso	Dissertação	Trabalho colaborativo entre Professor regente, Sala de Recursos e Laboratório de informática	Trabalho colaborativo
6-2017	Lima, Roger Pena de	A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal.	Dissertação	Análise da implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 e a Meta 4 do Plano de Educação do Distrito Federal (PDE-DF) 2015, que propõem a universalização do atendimento escolar para os estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais	Sala de Recursos e Atendimento Educacional Especializado
7-2017	Martins Medeiros,	Coordenação Pedagógica:	Dissertação	Coordenação Pedagógica, horas	Trabalho colaborativo

	Danyela	elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF		exclusivas para a realização de atividades de planejamento, formação e avaliação	
8-2017	Monteiro, Karenina Maria Ferreira Porto	A surdez na família e na Sala de Recursos: uma Proposta de parceria	Dissertação	Parceria entre a família e a Sala de Recursos, Atendimento Educacional Específico no Brasil e educação da criança com necessidades específicas (Surda e Deficiência Intelectual)	Sala de Recursos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram encontrados 8 dissertações, teses e artigos que se encaixam nas palavras-chave pesquisadas: Atuação dos especialistas da Sala de Recursos (0), Sala de Recursos (3); Atendimento Educacional Especializado (2); Formação de professores (3); e Trabalho colaborativo (3). Devemos ter em mente que alguns escritos foram encontrados na busca de mais de uma das palavras-chave.

Os documentos encontrados na busca com a utilização das palavras-chave no repositório da UnB tiveram um número com pouca significação ao olhar quantitativo. Eles demonstraram uma riqueza ao abordar os núcleos textuais dos artigos, dissertações ou teses, porém nenhum conseguiu contemplar, em sua estrutura temática, todas as categorias explícitas na pesquisa que a dissertação propõe.

O Quadro 5 apresenta as dissertações encontradas em mais de um repositório para demonstrar como o tema AEE em SR é ainda pouco abordado nas pesquisas acadêmicas de cunho educacional. Nele, destacamos os núcleos temáticos, palavras-chave, títulos e repositórios.

Quadro 5 - Dissertações em mais de um Repositório

DISSERTAÇÕES EM MAIS DE UM REPOSITÓRIO					
Nº	REPOSITÓRIOS	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	NÚCLEOS
1	Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES a nível Nacional; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a nível Nacional.	O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	Teixeira, Andrise	Trabalho colaborativo	Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais
2	Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES a nível Nacional; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a nível Nacional.	Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o professor-pesquisador	Barbosa, Eline Freitas Brandão	Sala de Recursos	Formação inicial, formação de professores, professor-pesquisador
3	Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES a nível Nacional; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a nível Nacional.	Um estudo sobre educação inclusiva em conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das Salas de Recursos e os professores regentes	Miranda, Simône Regina de	Sala de Recursos	Estratégias de interação e articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula.
4	Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES a nível Nacional; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a nível Nacional.	Educando na diversidade: a questão da Sala de Recursos Multifuncionais	Santos, Thiffanne Pereira dos	Sala de Recursos	Respeito às diferenças e a diversidade, direito ao Atendimento Educacional Especializado, funcionamento e aspectos organizacionais da Sala de Recursos
5	Repositório Digital da Biblioteca Central da UnB a nível Distrital; Catálogo de Teses e Dissertações do Sucupira CAPES a nível Nacional.	A surdez na família e na Sala de Recursos: uma Proposta de parceria	Monteiro, Karenina Maria Ferreira Porto	Sala de Recursos	Parceria entre a família e a Sala de Recursos, Atendimento Educacional Específico no Brasil e educação da criança com necessidades específicas (Surda e Deficiência Intelectual).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foi de grande valia a realização deste capítulo, pois podemos ampliar a visão sobre o tema estudado, de onde retiramos palavras-chave para orientar nossas pesquisas. Com ele, pudemos ver como pode ser ampliado o teor das palavras-chave para a constatação dos núcleos de cada documento explorado. Esses núcleos apresentam o teor de descritores. Brandau (2005, p. 8) assim esclarece a diferença entre palavras-chave e descritores:

[A palavra-chave] não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo.

Colocamos no Quadro 6 as categorias (núcleos) e os títulos para visualizar como eles se encontram nesses escritos de forma coerente em suas especificidades com e a nossa pergunta de pesquisa: “A possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor especialista em SRG de acordo com suas atribuições colaborativas de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção dos professores regentes do BIA?” Entretanto, nenhum consegue abranger o olhar do professor regente sobre as ações peculiares do professor especialista em SRG.

Quadro 6 - Categorias - Descritores

CATEGORIAS – DESCRITORES	
Categorias Descritores	Títulos
A- Diversidade e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos	1- Funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM (Dissertação). 2- Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem? (Tese); 3- Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza (Dissertação); 4- Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais (Dissertação); 5- Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor (Dissertação); 6- A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais: uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado (Artigo); 7- O Atendimento Educacional Especializado e a criação de um livro de história infantil com o tema “Sala de Recursos” (Dissertação); 8- A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional

	<p>Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades (Dissertação);</p> <p>9- Práticas inclusivas e intervenção educacional: um estudo de intervenção nas salas de recursos multifuncionais nas escolas do polo Centro do município de São Luís – MA (Dissertação).</p>
<p>B- Formação inicial, continuada e o trabalho docente do AEE</p>	<p>1- Significações sobre formação contínua e trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (Tese);</p> <p>2- Formação e atuação de professores de alunos com deficiência (Dissertação);</p> <p>3- Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente (Dissertação);</p> <p>4- A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR (Dissertação);</p> <p>5- Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade (Artigo);</p> <p>6- A formação docente e o Atendimento Educacional Especializado – Mediação para inclusão educacional (Artigo);</p> <p>7- Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial (Artigo);</p> <p>8- Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor (Artigo);</p> <p>9- Barreiras atitudinais na educação especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas do Município de Ilhéus-BA (Dissertação);</p> <p>10- Tecnologias assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal (Dissertação).</p>
<p>C- Trabalho Colaborativo entre o professor que atua na Sala de Recursos e a comunidade escolar interna</p>	<p>1- O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas (Dissertação);</p> <p>2- Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza (Tese);</p> <p>3- Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: Diálogo entre professores das salas de recursos e os professores regentes (Dissertação);</p> <p>4- Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino (Artigo);</p> <p>5- Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial (Artigo);</p> <p>6- Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores de classe comum (Artigo);</p> <p>7- Inter-relação entre professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular (Artigo);</p> <p>8- Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar (Dissertação);</p> <p>9- O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva (Dissertação);</p> <p>10- A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum (Dissertação);</p> <p>11- Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular: a importância da gestão (Tese);</p> <p>12- A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva (Dissertação);</p> <p>13- Aprendizagem colaborativa com uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso (Dissertação).</p>

<p>D- Condições e orientações sobre o trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia (Tese); 2- Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador (Dissertação); 3- Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação inclusiva para e pela diversidade (Artigo); 4- As atribuições e as oportunidades de formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais: uma pesquisa em Rolim de Moura-Rondônia (Artigo); 5- Avaliação de habilidades matemáticas básicas na Sala de Recursos multifuncionais (Dissertação); 6- Atendimento Educacional Especializado: O fazer pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional (Dissertação); 7- Desvios de ortografia e propostas de intervenção: aplicativo e atividades com alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental em uma Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal (Dissertação).
<p>E- Direito constitucional a Educação Especial e Inclusiva</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o Atendimento Educacional Especializado (Dissertação); 2- O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado (Artigo); 3- Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (Artigo); 4- Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96 (Artigo); 5- Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado (Artigo); 6- O Atendimento Educacional Especializado e a organização da Sala de Recursos multifuncionais: que território é esse? (Artigo); 7- O modelo de Salas de Recursos Multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção (Artigo); 8- A Sala de Recursos Multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência (Dissertação); 9- A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal (Dissertação).
<p>F- Formação inicial e continuada em trabalho</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares (Artigo); 2- A formação de professores – epistemologia e práxis criadora (Artigo); 3- Interculturalidade e a formação de professores - reflexões a partir dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica (Artigo); 4- Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM (Artigo); 5- A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional (Dissertação); 6- O professor e os processos de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica (Dissertação); 7- Formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental - sentidos e significados (Dissertação); 8- Planejamento coletivo, espaço de formação: Limites e

	possibilidades (Dissertação); 9- Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF (Dissertação).
G- Revisão Bibliográfica das publicações sobre a Sala de Recursos Multifuncional	1- A Sala de Recursos Multifuncional: uma revisão da produção bibliográfica sobre a implantação e o trabalho com alunos com deficiências e Altas Habilidades/Superdotação Produto: Sala de Recursos Multifuncional: um guia de indicação bibliográfica (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base no estado do conhecimento realizado referente ao tema “Percepção do professor regente sobre a formação e orientação colaborativa do professor da Sala de Recursos”, constatamos a relevância e o ineditismo do estudo proposto por esta dissertação, pois conseguimos examinar a inexistência de documentos que verifiquem e analisem se as atribuições de formação e orientação se concretizam na prática cotidiana escolar, seus possíveis desafios e benefícios. Com isso, conseguimos ressaltar a necessidade de futuras pesquisas relativas à atuação do professor especialista em SRG como formador e orientador para o fazer pedagógico.

No capítulo seguinte, trabalhamos a fundamentação teórica, apresentando leis, os documentos norteadores em âmbito nacional, estadual, distrital e os escritos embaixadores da Teoria Histórico-Cultural.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Percurso da Educação Especial à Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado no Brasil

Para esclarecer o percurso da Educação Especial à Educação no contexto do AEE no Brasil, torna-se imprescindível traçar o seu desenrolar histórico. Entretanto, a intenção não é fazer uma apresentação exaustiva da legislação e de fatos, mas uma apresentação breve e significativa para o tema abordado, tendo como norte o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2010, p. 11-17).

A princípio, no Brasil o atendimento aos estudantes com deficiência ocorreu na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da LDBEN, Lei nº 4.024/1961, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, como citado no Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961, p. 11).

A Lei nº. 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, define o tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971, p. 3). Entretanto, essa lei não renovou a organização de um sistema de ensino que fosse capaz de atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e acabou reforçando o encaminhamento dessa clientela para as classes e escolas intituladas especiais.

Em 1973, é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que vincula o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este centro torna-se responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que atua sob um olhar integracionista, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, de cunho assistencialista em campanhas e ações isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um, dos seus objetivos fundamentais no art.3º e inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 2). No artigo 205 do capítulo III que dispõe sobre a educação, da cultura e do desporto, na seção I, define “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 118).

Em 1990, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado um marco legal que serve de regulador dos direitos humanos estabelecendo legalmente um novo olhar sobre as crianças e adolescentes. Este documento corrobora o direito das pessoas com deficiências na Lei nº. 8.069/1990, que em seu Art. 54, diz que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, no Inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p. 18).

A década de 1990 é de extrema importância para o embasamento mundial sobre a Educação Especial com visão inclusiva. Nesta época, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi produzido. Seu objeto era organizar um plano de ação que orientaria o satisfazer das necessidades básicas de aprendizagem. Também neste período houve a Declaração de Salamanca (1994), que direcionaria os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas da PcD. Estas declarações influenciaram e orientaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil nas décadas seguintes.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) orientou o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Esta política evidenciava a exclusão, ao afirmar que os estudantes deveriam ter ritmos e formas iguais de aprendizagens.

Em sua essência, a LDBEN, Lei nº 9.394/1996 apresentou a expressão alunos

com necessidades educacionais especiais, ampliando consideravelmente o público-alvo da Educação Especial. Essa expressão possibilitou um novo entender, que forçou a intensa efetivação de matrículas. Todavia, ela não garantiu a eficácia, a eficiência no processo educacional e a permanência na instituição escolar regular.

Em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ela definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

No mesmo ano, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as PcD não podem sofrer discriminação com base em sua deficiência. Assim dizendo, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais por motivo de ser uma PcD. Este documento teve grande importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial em um contexto da Educação Inclusiva e, com isso, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso e a permanência à escolarização.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), institui, no Art. 1., “as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Brasil, 2001, p. 1). Seu 5º artigo tem a conceituação dos educandos com necessidades educacionais especiais assim disposta:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

Destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, com validade de dez anos. A partir da sua vigência, os Estados, o DF e os municípios

deverão, com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes. Esse plano estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Prosseguindo, em 2003 o MEC cria o Programa Educação Inclusiva que visa ao direito à diversidade. Este programa busca transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos com um amplo processo de formação dos gestores e educadores brasileiros com o propósito de tentar garantir o direito de fato ao acesso à escolarização, à organização do AEE e à promoção da acessibilidade.

Caminhando nesse contexto, em 2004 o Ministério Público Federal (MPF) divulga o documento sobre o Programa Brasil Acessível (PBA), implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade, visando ao acesso da PcD às escolas em classes comuns da rede regular de ensino. Estimulando a inclusão educacional e social, com o Decreto nº 5.296/2004, o documento regulamentou as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade da PcD ou com mobilidade reduzida.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o MEC, o Ministério da Justiça (MJ) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que procura fomentar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às PcD e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

Em 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela agenda social de inclusão das pessoas com deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de SR e a formação docente para o AEE. No PDE, são evidenciados os princípios, os programas e as razões, reafirmando a visão sistêmica da educação, que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

No mesmo ano, o Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu, entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o AEE dos estudantes com deficiência, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva evidenciava as argumentações históricas da educação inclusiva. O documento, baseado em tratados internacionais, Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996, trata do AEE de forma ampla dentro do contexto da Educação Inclusiva. Entretanto, não apresenta as atribuições dos profissionais desse atendimento, principalmente em Salas de Recursos Generalistas ou Salas de Recursos Multifuncionais:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos 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. Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasília, 2008, p. 5).

No mesmo ano, foi regulamentado pelo MEC o Decreto nº 6.571/2008, em que são implementadas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (DOEE) para o AEE na Educação Básica, decretando os objetivos do atendimento:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 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 (Brasília, 2008, p. 1).

Seguimos apresentando o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. Este decreto corrobora documentos anteriores com alguns aprofundamentos:

[...] Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas

das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas [...] (Brasília, 2011, p. 1, grifo nosso).

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, no Capítulo V, da Educação Especial em seus artigos: Art. 59, afirma que os sistemas de ensino assegurarão o seguinte aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atualizado na redação dada pela Lei nº 12.796/2013:

- 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 os 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;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 2013, p. 29-30).

Para finalizar este tópico, o documento mais recente na LBI de nº 13.146/2015, instrumento documental de inefável relevância no processo de inclusão educacional e social das PcD, cita, no capítulo IV – Do Direito à Educação em seus artigos 27 e 28, isto:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da **oferta de serviços** e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que **institucionalize o atendimento educacional especializado**, assim como os demais **serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência** e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V – adoção de **medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com**

deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
 VII – planejamento de estudo de caso, de **elaboração de plano de atendimento educacional especializado**, de organização de recursos e **serviços de acessibilidade** e de disponibilização e usabilidade **pedagógica de recursos de tecnologia assistiva**;
 X – **adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado** (Brasília, 2019, p. 19-20, grifo nosso).

Sintetizando essa lei, focaremos no capítulo que trata da educação e nos artigos 27 e 28, por abordarem o acesso e a permanência das PcD no sistema educacional, a fim de que sejam realizadas com eficiência e eficácia. O objetivo é que haja aprendizagens significativas e que a questão do currículo funcional seja vista a partir das potencialidades. Em outras palavras, o desejo é que as adequações e adaptações curriculares sejam feitas para possibilitar a aprendizagem e não restringir os conhecimentos.

As documentações apresentadas tratam do AEE em um sistema educacional inclusivo para a vida toda e como um eixo transversal e modalidade permanente. Esta compreensão corrobora com as leis e decretos apresentados no decorrer deste subcapítulo, sem novidade sobre esse atendimento e as atribuições referentes aos profissionais atuantes.

A ideia de equidade rege esse documento, tornando-o essencial para uma educação que seja valorosa e respeitosa com a diversidade humana quanto às diferenças de aprendizagens acadêmicas e para a vida autônoma. Com isso, visamos uma acessibilidade que elimine ou, pelo menos, amenize as barreiras que impossibilitam a inclusão das PcD.

O próximo subcapítulo trata do AEE em SRG no contexto do BIA no âmbito distrital.

3.2 Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista: legislação e atribuições (formar e orientar) no contexto do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal

A princípio, vamos nos referir ao espaço pedagógico do AEE propriamente dito de SRG, em escolas públicas do DF à SEEDF, focando no atendimento nas escolas classes em contexto de turmas do BIA, evidenciando a SRG como um espaço que favoreça a equidade de oportunidades por meio da acessibilidade curricular,

estratégias voltadas para os estudantes com deficiência, em uma perspectiva de inclusão para todas as pessoas, respeitando a diversidade, visando à singularidade e ao desenvolvimento de potencialidades, com acesso de recursos facilitadores, minimizadores de fracassos acadêmicos e para a vida.

Nesse paradigma, o professor especialista encontra-se com um trabalho mais abrangente no sentido de sua dimensão pedagógica de forma colaborativa, cooperativa e coletiva. Nesta visão, existe um envolvimento com todos os atores do processo de construção de saberes, como alunos, professores, familiares, funcionários e gestores, na busca do aprimoramento da prática inclusiva.

Ademais, é necessário conhecermos a documentação no contexto do DF sobre o serviço de AEE em SRG para que compreendamos melhor a atuação do professor especialista, elencando suas atribuições, a clientela a ser atendida e as estratégias basilares, principalmente as que tangem a nossa pesquisa, começando pelo Decreto nº 6.571/2008. Este decreto considera o AEE “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasília, 2008, p. 1).

No Quadro 7, apresentamos o documento da Orientação Pedagógica da Educação Especial elaborada e proporcionada pela SEEDF, esclarecendo do que se trata o atendimento, público-alvo, objetivo, características e atribuições do professor-especialista em SRG.

Quadro 7 - Orientação Pedagógica da Educação Especial – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

QUADRO DA OP-EE SEEDF 2010
Orientação Pedagógica Educação Especial (OP-EE, 2010) Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Documento que orienta o Serviço do AEE em SRG no âmbito do DF.
O que é o AEE em SRG: é um espaço físico adequado e localizado nas Instituições Educacionais, onde são realizados os atendimentos dos estudantes com deficiência, por meio de estratégias teórico-metodológicas, que lhes permitam o desenvolvimento cognitivo e socioafetivos, visando a apropriação de saberes. Não exclui a utilização de outros espaços dentro da escola. O tempo de atendimento deve acontecer preferencialmente em turno contrário, duas vezes por semana no período de cinquenta minutos, sendo flexibilizado de acordo com a clientela.
Público-alvo do AEE em SRG: Deficiente Físico (DF), Deficiente Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).
Objetivo do AEE em SRG: o engajamento do estudante em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor, não é um espaço para reforço escolar, mas sim, um atendimento que complementa ou suplementa o trabalho realizado pelo professor regente, logo, é necessário um trabalho de forma colaborativa e cooperativa.
Profissional que realiza o AEE em SRG: professor efetivo, com especialização em educação

voltada para educação especial e inclusiva, ser considerado apto por uma banca por meio de uma entrevista e participar de cursos de aperfeiçoamentos.

Atribuições do professor especialista AEE em SRG:

- ✓ Atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica.
- ✓ 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 a sua interação no grupo.
- ✓ Promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional.
- ✓ 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.
- ✓ Preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;
- ✓ Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado 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 do estudante com necessidade educacional especial.
- ✓ Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros.
- ✓ Fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações.
- ✓ Propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.
- ✓ Preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.
- ✓ Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo.
- ✓ Promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula.
- ✓ Realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes.
- ✓ Reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante.
- ✓ Ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa (Brasília, 2010, p. 78-79).

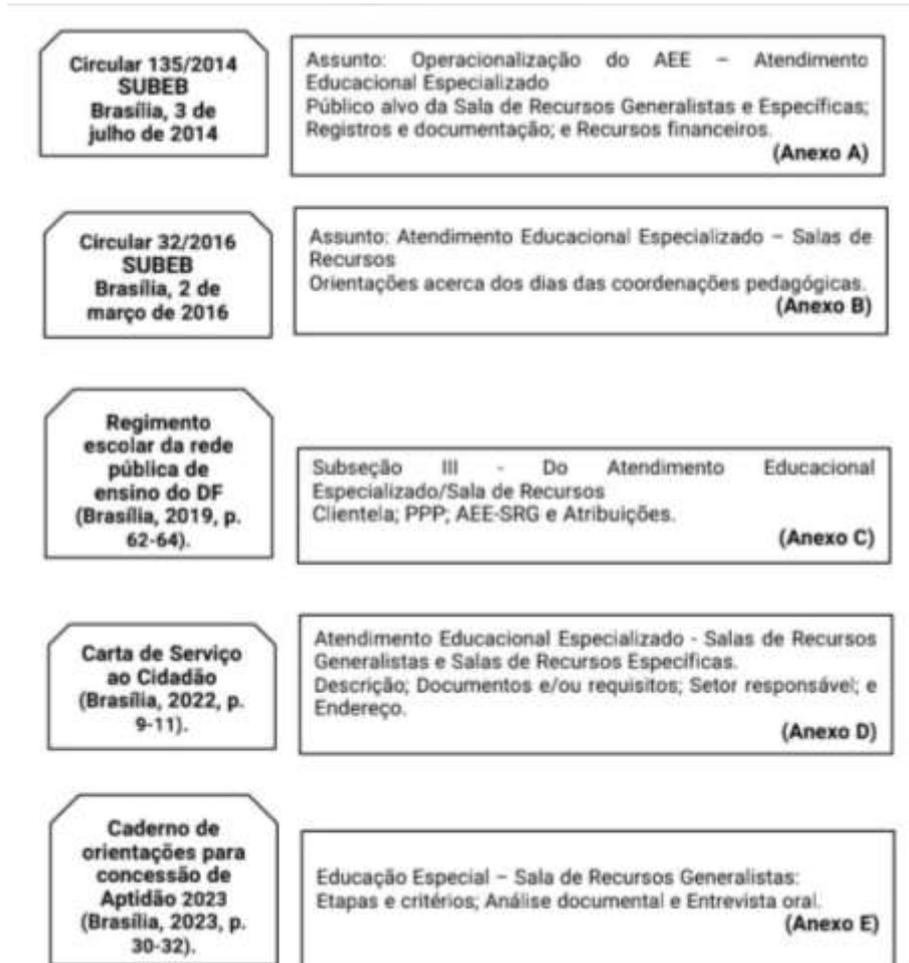
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, nos aprofundaremos nas atribuições destacadas para a análise deste estudo. Por meio dos documentos apresentados na linha do tempo que trata da funcionalidade do AEE, do público-alvo, dos registros e documentos, como a Adequação Curricular e sobre os recursos financeiros.

Esses documentos buscam elucidar, esclarecer e, principalmente, legitimar as atribuições desses profissionais especialistas que regem as ações em Sala de Recursos. Reafirma que o trabalho do professor especialista de AEE em SR consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento.

Na Figura 1, trazemos os principais documentos alinhadores de orientações sobre o AEE em SRG, tendo em vista que a OP-EE foi o último documento norteador da SEEDF sobre o atendimento.

Figura 1 - Linha do tempo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em síntese, seguimos falando da gestão dos processos de aprendizagem que é a organização de situações de aprendizagem nos espaços das Salas de Recursos Generalista, bem como da interlocução com o professor do ensino regular, frisada nessas documentações que elucidam o principal objetivo do AEE: propiciar condições de autonomia para que o estudante com deficiência seja capaz de produzir conhecimentos significativos para a vida cotidiana e acadêmica.

Uma das funções do professor especialista é organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do seu alunado, de forma direta e indireta, com o objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Ações como essas,

propostas nos momentos interventivos, visam a buscar, de forma indireta, que os alunos sejam beneficiados com um ambiente educacional que reverbere em ações pedagógicas equitativas, por meio do aperfeiçoamento dos regentes do BIA, modificando e ajustando as ações no âmbito de sala de aula.

Antes de apresentar esse espaço de formação e orientação, é necessário apresentar quem são os professores regentes do BIA, pois eles são participantes primordiais em nossa pesquisa.

O BIA é uma política de Estado legitimada pela Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, e estabelece uma ação em ciclos, cuja ideia de uma política de seriação foi desconstruída durante anos anteriores e, ao mesmo tempo, reconstruída uma política de ciclos para as aprendizagens com progressões contínuas que percorrem os 9 anos do Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Brasil, 2006, p.15).

O BIA corresponde às turmas de 1º, 2º e 3º anos. Essa ideia de ciclos para aprendizagens é uma organização escolar que se propõe a respeitar o ritmo de construção de conhecimento e as diversidades dos estudantes. Dentro de cada ciclo há um grupo de objetivos de aprendizagem a serem adquiridos. Dessa forma, deseja-se garantir uma maior inclusão escolar.

A SEEDF estudava e almejava essa implementação desde 2014, porém sua efetividade só ocorreu em 2018, amparada na LDBEN, art. 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. [...] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996, p.10).

Como o AEE, o BIA propõe a resignificação de todos os espaços físicos e de

formação da instituição escolar com ações interventivas conjuntas e avaliações diagnósticas, sempre com o intuito de sondar as potencialidades. A partir disso, começa o trabalho de organização pedagógica relatado nas diretrizes pedagógicas para organização escolar do BIA:

A organização escolar em ciclos para as aprendizagens fundamenta-se na concepção de educação integral assumida pela SEEDF, entendida para além da ampliação do tempo do estudante na escola. Educação integral implica compreender o sujeito como ser multidimensional em processo permanente de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico a partir da problematização da realidade que o cerca e atuação consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa e solidária. A relevância desses propósitos torna inaceitável que a educação e os ganhos dela decorrentes fiquem restritos a uma parcela da população. A democratização dos saberes que assegurem a todos os indivíduos o direito legal e inalienável de aprender é tarefa urgente e necessária (Brasília, 2014, p. 18-19).

Sendo a escola um espaço privilegiado para a formação humana em busca de uma vida mais justa, fraterna e cidadã, ela é um dos ambientes sociais mais apropriados para a concepção integral dos indivíduos por meio da construção e do cultivo de valores, saberes e atitudes de respeito à dignidade individual e coletiva das pessoas.

Para se formar pessoas, todos os professores devem estar em constante aperfeiçoamento, como preconizam as leis, os documentos norteadores e os pressupostos teóricos em sua principal perspectiva, que é a de formar formadores em uma linha emancipadora voltada para um processo de desenvolvimento constante nos aspectos humano e profissional.

A respeito disso, da formação continuada em trabalho crítica e emancipadora, existem, no âmbito regional, as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DFCSEE-DF), em que “defende-se uma perspectiva que favoreça o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (Brasília, 2019, p. 29).

Essas ações de formação continuada em trabalho têm como procedimentos momentos de aperfeiçoamentos e formações continuadas, que são realizadas nas coordenações coletivas semanalmente nas escolas ou em momentos de orientações individuais.

A coordenação pedagógica é de suma importância para a efetivação dos

planejamentos dos docentes com ações que favoreçam a aprendizagem dos discentes, visando a uma prática pedagógica transdisciplinar e contextualizada, casando com a proposta e a atribuição da formação continuada em serviço realizada pelo AEE em SRG e aqui pesquisada.

Segundo o fazer pedagógico coletivo ou individual, as ações interventivas são desenvolvidas com base no contexto histórico real, na necessidade de apoio ao alunado, tendo em vista o intuito de favorecer o conhecer da teoria em busca de uma prática reflexiva de transformação, de mudança, de desconstrução e de construção do inovar para melhorar, para contextualizar e aprimorar a inclusão escolar.

O professor especialista atuante em SRG tem como uma de suas atribuições favorecer momentos de orientação e formação e, com isso, propiciar a sua clientela, tanto discente quanto docente, a possibilidade de uma vida mais agradável e proveitosa no ambiente escolar, tornando-se mais ativos, críticos e criativos na comunidade, na família, na escola. Ou seja, tornam-se pessoas que aprendem para a vida e ensinam ao mundo, como preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) nos seguintes termos:

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, p. 6).

O objetivo principal dessas formações em trabalho é propiciar aos professores em classes regulares momentos de sensibilização, reflexão e conhecimento teórico e, assim, ajudá-los a lidar adequadamente com as particularidades de seu alunado, para que esse profissional saiba utilizar as diferenças em sua turma a fim de que ela se desenvolva tanto acadêmica quanto socialmente, tendo em vista que todo procedimento deve ter como base a teoria-ação-reflexão para que haja uma devida reorganização do trabalho pedagógico, como pressupõe a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

O respeito ao diverso faz a diferença nas estratégias e no desenvolvimento de

habilidades e competências para a vida, buscando propiciar a inclusão das crianças diagnosticadas atendidas em SRG. No que tange os profissionais da educação, essa concepção de formação continuada vem embasada na LDBEN (Brasil, 1996, p. 1), reforçada e alterada em sua redação pela Lei nº 12.014/2009, no Art. 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 2009, p. 1).

Essa lei defende um desenvolvimento profissional a partir da formação teórica em direção a um saber crítico para a prática reflexiva, uma ação ética visando ideais de autonomia com responsabilidade por meio de uma capacitação continuada em serviço.

Devemos apresentar, com maior aprofundamento, a documentação nacional mais recente sobre a formação em trabalho ou capacitação em serviço. Trataremos da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2020, p. 1).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no capítulo 2, que trata da política de formação continuada de professores, revitalizam a proposta eminente nesta pesquisa sobre a formação para formadores no contexto contínuo e no local de trabalho:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: [...] III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por

proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor (Brasil, 2020, p. 5).

Depois de apresentar os documentos, destacamos que a função da formação em trabalho no contexto escolar é formar o formador para ser formante de um conhecimento significativo.

3.3 Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky

Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, atualmente uma cidade em Belarus. Sua família é de origem judaica, culta e com boas condições econômicas, o que lhe permitiu uma formação acadêmica desde a infância, tendo um tutor particular até entrar no curso secundário, sendo assim um leitor ativo (Ferrari, 2008).

Ao completar 18 anos de idade, matriculou-se no curso de Medicina em Moscou, entretanto Vygotsky cursou a faculdade de Direito. Formado, voltou a Gomel, na então Bielorrússia (hoje, Belarus), em 1917, apoiou a revolução bolchevique. Foi professor de literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia, área na qual ganhou destaque, graças a sua cultura acadêmica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Faleceu em 1934, aos 38 anos, sofrendo de tuberculose (Ferrari, 2008).

Desenvolveu uma nova psicologia, sustentada em três eixos: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o desenvolvimento psicológico fundamenta-se nas relações sociais; e a relação entre o homem e o mundo em uma relação de mediações simbólicas e culturais.

Apresentou uma abordagem interacionista “que compreende a aprendizagem como a plena interação do homem com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o” (Bandeira; Correia, 2020, p. 1). Sua obra teve como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1998, p. 17).

O pensamento de Vygotsky não era focar no desenvolvimento infantil. Ele recorreu a essa faixa etária como uma configuração facilitadora ao estudar e explicar o comportamento humano, justificando que o estudo da criança reside no desenvolvimento humano desde a pré-história, pois se trata da construção cultural

devido ao surgimento dos instrumentos mediadores e, principalmente, a linguagem humana como um mediador de interações e trocas de conhecimentos construídos e repassados como bagagem cultural repleta de signos e significados.

Seguindo a lógica da dialética, Vygotsky descreve o desenvolvimento infantil em forma de espiral ascendente. Ou seja, o desenvolvimento humano é um movimento progressivo, auspicioso e construtivo que deve ser associado a um movimento de evolução e involução. As interações sociais têm um papel crucial nesse movimento de evolução e involução do desenvolvimento. Assim, o autor apresenta o esquema de um de seus principais conceitos: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Vygotsky (1998).

É o trajeto entre as práticas que uma pessoa já domina. São as atividades, tarefas, ações nas quais precisa de ajuda, suporte e instrumento. Para Vygotsky, é no caminho entre esses pontos, que deve acontecer a interação. Assim, desenvolve-se mentalmente por meio da troca de experiências, do estímulo, da provocação, da mediação. Não basta, portanto, determinar o que a pessoa já aprendeu, mas sim a forma de intervir nesse processo de construção de saberes. Conforme Oliveira (1997, p. 62),

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] A intervenção de outras pessoas – que, no caso

específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Esta promoção é mediada por um professor organizador dos espaços pedagógicos em um contexto de estudantes ativos, ou seja, agentes na construção dos conhecimentos necessários e significativos para as mudanças sociais. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem focado nas interações sociais: o aprendido.

Para Vygotsky (1998, p. 101), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. O processo de desenvolvimento de saberes, ou construção de conhecimentos, por várias vezes também é citado como um processo de ensino e aprendizagem e tem o aluno e o professor como agentes ativos, constituindo o professor como um instrumento mediador, organizador dos espaços pedagógicos, estando os estudantes necessitados de pessoas mais experientes. Estas pessoas mais experientes serão os agentes diretos a possibilitar os instrumentos para ativar os processos mentais que ainda não estão internalizados.

Essa internalização proporcionada no âmbito escolar pode e deve ocorrer em dois momentos: no nível social – interpsicológico (momento de aprendizagem que ocorre entre as pessoas, a mediação docente, a interação entre os colegas, entre outros); no nível individual – intrapsicológico (momento de aprendizagem que ocorre no interior da pessoa). O momento de aprendizagem corresponde à apropriação dos saberes acadêmicos e para a vida. Portanto, o aprendizado adequadamente organizado, planejado e sistematizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1998, p. 103).

Em 1925, Vygotsky criou o Laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, em Gomel, onde ministrava aulas no curso de Psicologia e onde começou a iniciar suas pesquisas. Esse laboratório teve sua efetivação em 1929, sendo conhecido como o Instituto Experimental de Defectologia. Nele, Vygotsky passou a desenvolver parte de suas pesquisas em relação ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência.

O laboratório surgiu a partir de necessidades vislumbradas após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de tentar atender à demanda das necessidades educacionais das crianças com deficiências, muitas delas mutiladas pela guerra. Em seus estudos, Vygotsky separa as deficiências em dois grandes grupos: deficiência primária (engloba os problemas de ordem orgânica) e deficiência secundária (possuem consequências psicossociais da deficiência e que podem, em certo modo e/ou período, serem contornados).

Buscando visualizar os meios de superação da deficiência secundária, Vygotsky aborda o conceito de compensação: no decorrer da experiência, o ser humano em desenvolvimento tem a possibilidade de enfrentar uma tarefa inviável usando caminhos novos e diferentes construídos na interação social, aprendendo a compensar suas deficiências naturais. Ou seja, a deficiência, nesse processo compensatório, não pode ser vista como um processo natural ou biológico, mas sim como um processo social. Com isso, Vygotsky (2003, p. 3) faz referência à compensação como “um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência”.

Nessa mesma perspectiva, ocorrem as compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, e de ordem sociopsicológicas, por meio das interações, mediações e instrumentalização utilizadas. O referencial da Teoria Histórico-Cultural defende a interação entre os indivíduos de forma ativa e interativa, tendo a mediação como principal instrumento da interação, sendo esse sujeito o principal agente na apropriação de seus saberes ao longo de um processo que engloba os aspectos históricos, culturais e sociais.

Possibilita a compreensão da relação existente entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, pois a socialização entre o ambiente, as pessoas e consigo mesmo viabiliza a internalização de conhecimentos que permitem constituir-se. É um trabalho constitutivo de transformação de relações interpessoais para relações intrapessoais, cujo movimento ou processo acontece de fora para dentro.

A Teoria Histórico-Cultural embasa o serviço do AEE em SR, com algumas das contribuições de Vygotsky, sendo a principal particularidade desses estudos a compreensão da criança como um todo, tendo uma análise dos aspectos qualitativos, como se organiza o funcionamento psíquico do sujeito em uma perspectiva de interação das diversidades humanas.

A inclusão visa à aceitação dessas diversidades humanas no contexto educacional, e não ser uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida, a expressão de uma sociedade que busca uma cidadania plena e que compreenda que todos os indivíduos são seres humanos, sem distinção. Dessa forma, a inclusão dos estudantes com deficiência é um processo contínuo de transformação, que deve ser consciente e começar pela transformação individual de cada ser humano.

A educação inclusiva, especificamente no AEE em SR, deve ser entendida como uma possibilidade de atender às potencialidades de aprendizagem de qualquer pessoa no sistema educacional, ou seja, incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre pessoas, de um outro modo, onde se compartilhe um mesmo do todo, ainda que eventualmente em posições e contextos diferenciados em função dos recursos e ações de acessibilidade pedagógica suplementares e complementares proporcionadas pelas diversidades formas de ensinar e aprender.

A educação deve considerar sobretudo a vocação ontológica do homem, que é tornar-se sujeito situado no tempo e no espaço, visto que ele vive em uma época, em um lugar e em um contexto social e cultural únicos. E antes que esse educando seja aceito por esse grupo educacional, com suas dificuldades ou até mesmo potencialidades, “captar as características reais da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e apresentar o positivo de sua personalidade” (Vygotsky, 1996, p. 141).

Enquanto paradigma educacional, a inclusão escolar tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência dos estudantes.

Esse paradigma requer um processo de ressignificação das concepções e práticas. Nele, os educadores compreendam a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar, preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos e todas à educação.

4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Pretendemos, neste capítulo, apresentar como foi feita a pesquisa de campo. Para uma melhor compreensão da lógica do processo, o Quadro 8 apresenta os elementos fundamentais do estudo: tema, necessidades, problema de pesquisa, objetivos pautados e instrumentos para a consecução dos objetivos.

Quadro 8 - Quadro de coerência

QUADRO DE COERÊNCIA		
TÍTULO: Percepção do(a) professor(a) regente sobre a formação e orientação colaborativa do(a) professor(a) da Sala de Recursos.		
MUNDO DAS NECESSIDADES: Verificar se as ações interventivas como formador e orientador de estratégias e recursos pedagógicos realizadas pelo professor especialista de Sala de Recursos Generalista (de acordo com suas atribuições) colabora, ou não, para o processo de desenvolvimento de saberes na sala de aula regular, dos estudantes com deficiência, no contexto inclusivo do Bloco Inicial de Alfabetização nas escolas públicas do Distrito Federal. Verificar, também, a necessidade de ajustes nessas ações interventivas, segundo o público-alvo, com o intuito de aprimoramento.		
PROBLEMA: Qual a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, de acordo com suas atribuições de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização?		
OBJETIVO GERAL: Analisar a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Como as ações interventivas realizadas pelo professor e especialista atuante em SRG como orientador e formador, na perspectiva do professor da classe regular atuante no BIA, são vistas em suas potencialidades?	Analisar a possível efetividade nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.	Instrumento: memorial de experiência de formação continuada com roteiro orientado e entrevista semiestruturada: roteiro prévio baseado no memorial.
Quais os principais ajustes que devem ser realizados na perspectiva do professor regente em sala regular no que tange às atribuições como formador orientador, presente nas ações interventivas realizadas pelo professor-especialista regente em SRG no BIA?	Analisar as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista para a formação de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.	Instrumento: memorial de experiência de formação continuada com roteiro orientado e entrevista semiestruturada: roteiro prévio baseado no memorial.
Quais as contribuições da pesquisa a serem apresentadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Subsecretaria e Integral Educação Inclusiva)?	Produzir relatório técnico conclusivo referente à pesquisa, apresentando as possíveis contribuições, ajustes necessários e sugestões pertinentes sobre as ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização.	Instrumento: memorial de experiência de formação continuada com roteiro orientado e entrevista semiestruturada: roteiro prévio baseado no memorial.

Quais as contribuições da pesquisa a serem apresentadas aos professores especialistas em Sala de Recursos e os professores regentes em sala regular no Bloco Inicial de Alfabetização?	Elaborar um curso, a ser apresentado à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização em regência e em atuação no Atendimento Educacional Especializado em Sala Recursos Generalista, com o intuito de apresentar as possibilidades do processo colaborativo entre esses dois profissionais para o fazer pedagógico.	Instrumento: memorial de experiência de formação continuada com roteiro orientado e entrevista semiestruturada: roteiro prévio baseado no memorial.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao fazermos a estruturação do Quadro 8, apresentamos questões importantes para o delinear da pesquisa e a possibilidade de responder a questões que circundam a sociedade, especialmente o ambiente da SRG. Qualquer que seja o método de pesquisa escolhido, ele se torna tão necessário quanto tentar compreender o problema estudado.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (Vygotsky, 1998, p. 86).

A escolha do método toma uma proporção na pesquisa à medida que estabelecemos a sua importância para o andamento e a execução das etapas e, principalmente, quando começam a surgir os resultados, ou melhor, as respostas às questões do tema pesquisado.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida neste estudo é de cunho qualitativo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Semiovich Vygotsky (1896-1934), fundamentada no método filosófico do materialismo histórico-dialético, com uma abordagem que estabelece uma relação antagônica e simultânea entre o mundo natural e social, entre o pensar e o agir.

Os princípios e métodos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels influenciaram a teoria estudada por Vygotsky, evidenciando a tentativa de compreender a realidade a partir das contradições e dentro do processo histórico em constante transformação, o que guiou suas pesquisas.

Vygotsky entendia que ambas as tendências, além de não possibilitarem a fundamentação necessária para a construção de uma teoria consistente sobre os processos psicológicos tipicamente humanos, acabaram promovendo uma séria crise na psicologia. Ao mesmo tempo que tecia críticas contundentes às correntes idealista e mecanicista, buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano. Ele acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente descrever, mas também explicar as funções psicológicas superiores (Rego, 1995, p. 28).

A Teoria Histórico-Cultural apresenta a interação social como principal gatilho para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nomeadas como funções psicológicas superiores, construídas a partir das relações sociais e mediadas por instrumentos físicos e simbólicos. Não nega a influência biológica, porém privilegia as interações humanas, o aspecto social, sendo a escola um local visionário para tais trocas mediadas, organizadas e intencionais.

Uma nova psicologia, “[...] a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento de comportamento” (Cole; Scribner, 1984, p. 6).

Dessa forma, os autores supracitados apresentam um olhar reflexivo para uma nova psicologia percorrida nas últimas décadas no contexto educacional brasileiro, sendo essa perspectiva a Teoria Histórico-Cultural condizente com o tipo de pesquisa e os objetivos apresentados.

4.2 Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada em duas escolas classes da SEEDF, tendo como base territorial escolas de estruturas urbanas com características periféricas. As instituições foram nomeadas como Escola A e Escola B para resguardar sua identificação, conforme preceitos éticos da pesquisa. Elas assinaram o Termo de Aceite Institucional, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB. São elas:

Escola A – Atende a estudantes na faixa etária entre 6 e 12 anos, distribuídos nas turmas do Ensino Fundamental. É composta por 10 salas de aulas, utilizadas no

turno matutino pelas turmas de 4º e 5º anos, e no turno vespertino pelas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Com relação à equipe docente, é composta por aproximadamente 30 professoras e professores, dos quais 6 participaram da pesquisa ativamente. Vale a pena ressaltar que de 2020 até meados de 2022 a escola não tinha, na sua equipe pedagógica, a presença de um professor de Sala de Recursos, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino (UE) do ano vigente.

Desde de 26/10/2020, esta instituição está com uma carência para a professor habilitado para atuar na Sala de Recursos, pois nesta data a professora que atuava nesta função aposentou-se. O professor de sala de recursos acompanha ANEEs a desenvolverem suas habilidades e utilizarem instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares. Ou seja, promover uma educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem, mesmo durante as atividades não presenciais.¹⁰

No segundo semestre de 2022, a escola contou com o apoio do profissional de SRG de forma itinerante, trabalhando com a carga horária de 20 horas e exclusivas para atendimento aos estudantes com deficiência comprovada por laudo médico.

Escola B – O espaço físico conta com 14 salas de aula. A instituição educacional atende nos três turnos a alunos e alunas da Educação Infantil (1º e 2º períodos), do Ensino Fundamental de 9 Anos (1º ano ao 5º ano) e do Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 1º segmento.

Com relação à equipe docente do diurno, esta é composta por aproximadamente 40 professores e professoras, das quais 6 participaram da pesquisa ativamente.

No PPP de 2021, elaborado pela equipe pedagógica e administrativa da escola, que esclareceu as questões do processo de avaliação formativa a respeito do atendimento dos estudantes com deficiência:

Quanto aos estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE), a avaliação é formativa, feita com base nas adequações curriculares previstas em lei e considerando as características biopsicossociais das crianças. Assim, as especificidades de cada educando são consideradas, garantindo-lhes o direito à educação e assegurando a dignidade humana.¹¹

¹⁰ A referência não consta na lista final da dissertação por questões éticas, a fim de preservar a identidade das escolas.

¹¹ A referência não consta na lista final da dissertação por questões éticas, a fim de preservar a identidade das escolas.

No segundo semestre de 2022, a escola também contou com o apoio da profissional de SRG de forma itinerante, trabalhando com a carga horária de 20 horas, sendo a mesma profissional da Escola A e atendendo os estudantes com os mesmos requisitos.

Foi proposto nesta pesquisa averiguar se as ações interventivas de formar e orientar, atribuições dos profissionais atuantes em SRG, são benéficas ou não para o processo do fazer pedagógico do professorado, com o objetivo de evidenciar contribuições, falhas e os prováveis ajustes nessas atribuições.

4.3 Participantes do estudo

Participaram do estudo 6 professoras regentes de Anos Iniciais pertencentes ao BIA de cada instituição educacional, totalizando 12 docentes. As participantes foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: a) ter participado de oficinas ou momentos de formação continuada em trabalho oferecido pelo profissional especialista regente em Sala de Recursos Generalista; b) demonstrar interesse em participar da pesquisa.

Propomos a essas partícipes uma pesquisa que viesse a contribuir de forma benéfica com o ato reflexivo sobre as atribuições do profissional da SRG em sua atuação, como explana Minayo (2002, p. 55):

[...] destacamos como importante a apresentação da *proposta de estudo* aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade [...].

Essas participantes, todas do gênero feminino, receberam um codinome para que seja mantido o sigilo em relação às suas identidades. O codinome foi elaborado a partir da ordem numérica de aceitação das partícipes (1, 2, 3, e assim por diante), a letra inicial de cada nome e por sequência crescente da instituição escolar (Escola A – EA; Escola B - EB), por exemplo: 1BEA.

O Quadro 9 apresenta informações sobre as professoras participantes da pesquisa. Incluímos os dados de cada entrevistada, o codinome, a formação, incluindo graduação e pós-graduação (especialização), tempo de magistério, vínculo e tempo

de exercício na SEEDF:

Quadro 9 - Informações sobre as professoras participantes da pesquisa

INFORMAÇÕES SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
Identificação	Formação Graduação/Especialização	Tempo de Magistério	Vínculo	Tempo de SEEDF
1BEA	Geografia e História/ Psicopedagogia Institucional	31	Efetiva	28
2KEA	Pedagogia/Língua e Literatura	15	Efetiva	15
3FEA	Artes Plásticas/Psicopedagogia Institucional	29	Efetiva	25
4LEA	Letras/ANEEs	10	Efetiva	5
5DEA	Pedagogia/ Psicopedagogia Institucional	25	Efetiva	25
6DEA	Pedagogia/Gestão e Orientação Escolar	15	Efetiva	9
7MEEB	Pedagogia/ Psicopedagogia Institucional	25	Efetiva	16
8MAEB	Geografia/Docência	25	Efetiva	25
9SEB	Pedagogia/Educação Infantil numa visão Inclusiva	18	Efetiva	18
10AEB	Pedagogia/Alfabetização e Letramento	14	Efetiva	14
11ASEB	Pedagogia	18	Contrato temporário	14
12SEB	Matemática/ Psicopedagogia Institucional	18	Efetiva	16

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste quadro, verificamos que as participantes, em sua grande maioria, são graduadas em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Institucional. Além disso, é possível sinalizar que elas têm, em média, de 5 a 25 anos como professoras da Educação Básica pertencentes ao quadro de funcionárias efetivas da SEEDF, sendo que somente uma estava em contrato temporário no momento de realização da pesquisa.

Essa informação é importante por causa da rotatividade dessas profissionais, tornando inviável o sentimento de pertencimento ao grupo em longo prazo e a efetividade em ações pedagógicas e contribuição dos conhecimentos adquiridos. Uma vez que a pesquisa visa a contribuir com modificações para o contexto educativo, foi crucial a participação de professoras em efetivo exercício nas instituições polos da pesquisa.

4.4 Materiais e instrumentos de construção das informações

Com a finalidade de obter materiais para a construção das informações do tema pesquisado, propusemos às participantes a realização de um memorial de experiência com suporte em um roteiro preestabelecido. Adotamos como principal instrumento de coleta de informações o memorial de experiência, cujas características principais são a abordagem técnica de trabalho/pesquisa, considerada ponto inicial e um material rico por favorecer ao informante o expressar de suas vivências.

O embasamento teórico desse instrumento vem da história de vida, estratégia proposta por Minayo (2002, p. 58) e que consiste, como estratégia de compreensão da realidade, “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas [...] pode ser escrita ou verbalizada”.

O roteiro utilizado para o memorial consta de 4 partes: a) Dados gerais; b) Introdução; c) Desenvolvimento; d) Conclusão (Apêndice A), em ficha xerocada. Antes da sua realização, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta nos apêndices (Apêndice B). O memorial foi feito por meio da escrita manuscrita lápis/caneta, em ficha padronizada e espaço livre, e por digitação, no computador e *notebook*, impresso e entregue à pesquisadora.

Posteriormente à confecção do memorial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais. A entrevista semiestruturada é um instrumento de abordagem técnica de trabalho ou pesquisa de campo e comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Podem ser:

[...] estruturadas e não-estruturadas [...] torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõem perguntas previamente formuladas. [...] articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2002, p. 58).

O roteiro geral utilizado, conta com 6 perguntas sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista (Apêndice C). Minayo (2014, p. 191) orienta como deve ser estruturado um guia da entrevista:

O guia de entrevista deve conter apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, facilitando a abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação. – Cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e conteúdo e contribuam para satisfazer as relevâncias previstas no projeto (ponto de vista

do investigador) e as dos informantes (ponto de vista dos entrevistados).

Vale sinalizar que, após a análise do memorial de experiência, foram incluídas nos roteiros das entrevistas semiestruturadas questões de acordo com as especificidades de vivência de cada participante, norteadas por Minayo (2014, p. 191):

A forma de colocação de um item na lista deve induzir a uma conversa sobre a experiência. Numa entrevista de cunho qualitativo [...] deseja-se que a linguagem do roteiro provoque várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão nas relações sociais envolvidas nessa ação.

Antes da sua realização, foram assinados o TCLE e o de Autorização para Utilização de Imagem e Som de voz para fins de pesquisa, já que utilizamos o celular para gravar e a ficha da entrevista (papel xerocado e plastificado).

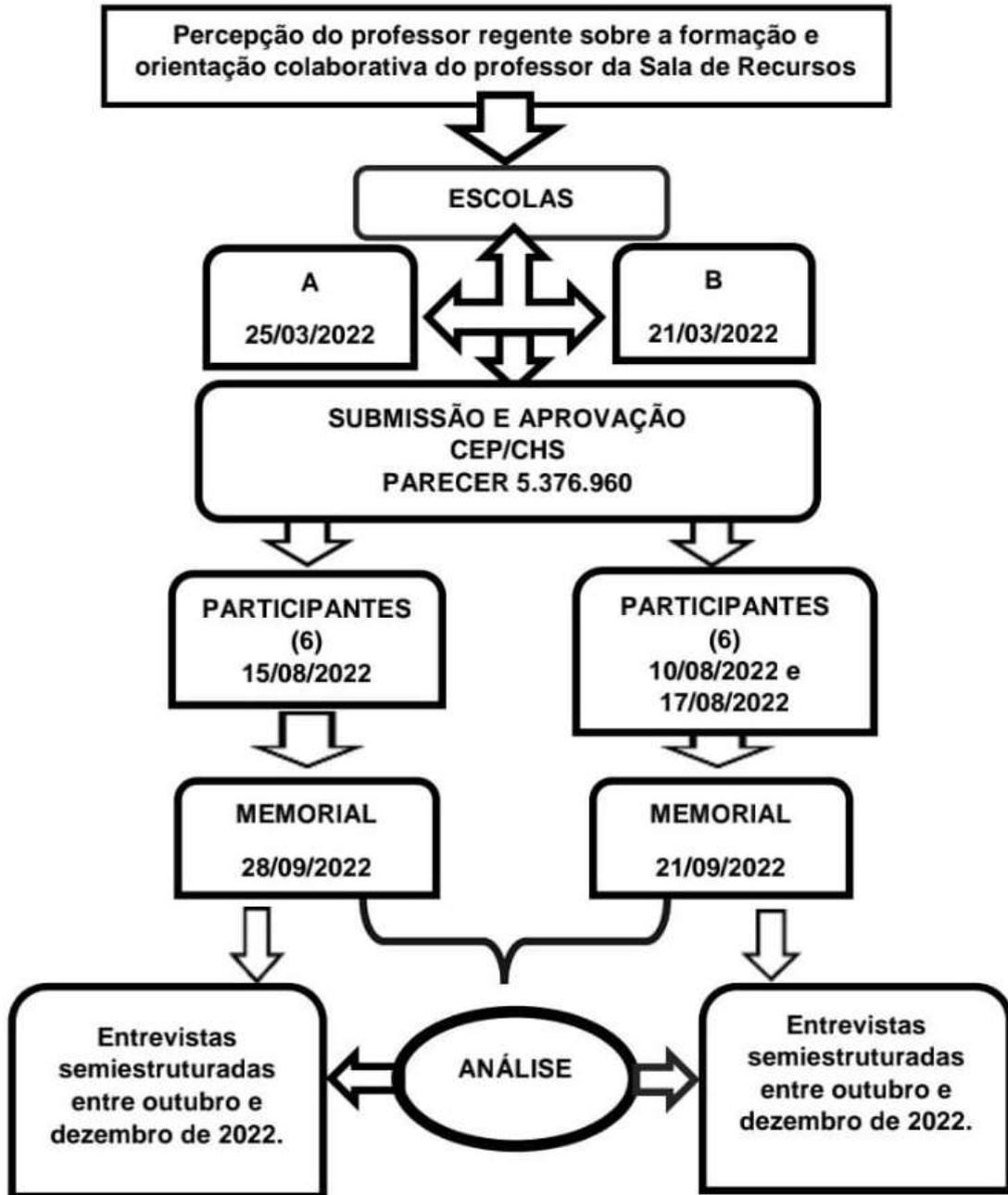
4.5 Procedimentos de construção das informações e fases de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas duas escolas, com a criação de um clima de confiança, em diferentes dias e nos dois turnos. A apresentação da pesquisa para os/as possíveis participantes foi previamente agendada, sendo necessário haver mais de um encontro.

No primeiro momento, com as professoras e os professores, apresentamos o tema do projeto de pesquisa, sensibilizando-os e motivando-os à participação. No segundo encontro, promovemos esclarecimentos em relação ao estudo, informando os objetivos da construção do memorial, do sigilo em relação à identidade dos partícipes e da necessidade do registro escrito e documental.

Neste tópico, descrevemos as fases da pesquisa e os procedimentos que resultaram nos dados. A Figura 3 apresenta um esquema com um resumo das fases de realização da pesquisa, ressaltando as datas de escolha dos participantes e data ou período da realização de cada procedimento de construção da pesquisa.

Figura 3 - Esquema da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As participantes tiveram a possibilidade de escolher a forma de escrita, manual e/ou digitado, utilizando recursos oferecidos pelas escolas (computador e impressora) ou pessoais.

A Tabela 1 explicita as informações relativas à realização dos memoriais:

Tabela 1 - Informações sobre os memoriais

Escola	Data	Identificação	Páginas	Formas de escrita
A	28/09/2022	1B EA	1	manuscrito
		2K EA	2	manuscrito
		3F EA	2	manuscrito
		4L EA	1	manuscrito
		5D EA	1	digitado
		6D EA	1	digitado
B	21/09/2022	7ME EB	1	digitado
		8MA EB	2	manuscrito
		9S EB	2	digitado
		10A EB	2	manuscrito
		11AS EB	2	manuscrito
		12S EB	2	digitado

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na Tabela 1, evidenciamos como foi a realização dos memoriais, os quais ocorreram em escolas e em datas diferentes, previamente agendadas no mês de setembro de 2022.

Na terceira reunião, houve uma exposição dos objetivos e execução da entrevista. As participantes foram esclarecidas em relação ao sigilo da identidade, à não obrigatoriedade das respostas, à necessidade do registro da entrevista em áudio e ao agendamento individualizado de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma.

A Tabela 2 explicita as informações relativas à realização das entrevistas:

Tabela 2 - Informações sobre as entrevistas semiestruturadas

Identificação	Data	Local/gravador	Início	Término	Duração
1B EA	23/11/2022	Escola A/Celular	15:41	15:57	16min44s
2K EA	29/11/2022	Escola A/Celular	15:13	15:27	13min02s
3F EA	17/11/2022	Escola A/Celular	16:57	17:17	20min11s
4L EA	29/11/2022	Escola A/Celular	16:16	16:56	40min14s
5D EA	17/11/2022	Escola A/Celular	14:26	14:47	21min56s
6D EA	29/11/2022	Escola A/Celular	15:47	15:58	11min36s
7ME EB	02/12/2022	Escola B/Celular	9:43	10:04	21min08s
8MA EB	07/12/2022	Escola B/Celular	11:48	12:13	25min33s
9S EB	22/11/2022	Escola B/Celular	9:15	9:36	21min43s
10A EB	16/11/2022	Escola B/Celular	16:30	16:56	26min53s
11AS EB	22/11/2022	Escola B/Celular	10:18	10:32	14min44s
12S EB	02/12/2022	Escola B/Celular	10:49	10:59	10min25s

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme Tabela 2, as entrevistas ocorreram no período de aproximadamente dois meses ao longo de 2022. Todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial na Escola A e na Escola B, com uma média de 20 minutos por entrevista.

A entrevista de menor tempo teve duração de 10 minutos; e a de maior tempo, de 40 minutos.

Ressaltamos que a variação de tempo entre as entrevistas sucedeu-se em virtude do envolvimento de cada partícipe ao longo da aplicação do instrumento.

4.6 Procedimento de análise das informações

O método utilizado nesse procedimento para a análise das informações obtidas é conhecido como hermenêutico-dialético. Nesse método, espera-se que a fala dos atores sociais seja situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala e, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (Minayo, 1992 *apud* Minayo, 2002, p. 77). Para facilitar o entendimento do método hermenêutico-dialético, segundo Minayo (1992 *apud* Minayo, 2002, p. 77), apresentamos o Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese do Método hermenêutico-dialético

SÍNTESE DO MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO		
Primeiro nível de interpretação determinações fundamentais	Fase exploratória da investigação	Pontos relevantes: - Contexto sócio-histórico dos grupos sociais; - Marco teórico-fundamental para a análise; - A partir dessas definições são formuladas as categorias com conceitos mais gerais e abstratos.
Segundo nível de interpretação	Ponto de partida (fatos surgidos na investigação) Ponto de chegada	Passos para operacionalização 1. Ordenação dos dados: sistematização de todos os dados recolhidos; 2. Classificação dos dados: construídos a partir do questionamento, objetivos da pesquisa, categorias mais específicas e concretas estabelecidas e fundamentos teóricos; 3. Análise final: articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa com o intuito de fundamentar as questões pesquisadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos estudos de Minayo (2002).

Esse método se encaixou perfeitamente na proposta da pesquisa por ter demonstrado ser reflexivo, conseguir articular com os referenciais teóricos e, principalmente, sugerir a participação dos atores com um viés sócio-histórico dos grupos sociais, visando à mudança por meio dos prováveis resultados. Segundo Minayo (2002, p. 70),

[...] o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem **investigadas**. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo.

A seguir, explicitamos a forma como foram analisadas as informações obtidas através do memorial. Em um primeiro momento, foram realizadas várias leituras dos memoriais com o intuito de ordenar e classificar as informações em categorias de análise de acordo com os objetivos do estudo. Essas categorias gerais e específicas são apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Categorias utilizadas na análise dos memoriais

CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS MEMORIAIS	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Categorias Gerais	Categorias Específicas
1. Caracterização do entrevistado	- Profissão e função; - Formação acadêmica; - Vínculo; - Tempo de SEEDF.
2. Possível efetividade	- Apoio ao trabalho dos professores; - Apoio ao trabalho com as famílias; - Apoio à comunidade escolar.
3. Necessidades de ajustes	- Questões sobre a disponibilidade do professor da SRG; - Questões comunicativas e de interação.
4. Sugestões	- Participação dos Professores em SRG no contexto escolar; - Disponibilidade do professor-especialista em SRG; - Seguir as leis vigentes que garantem o AEE em SRG em sua amplitude.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No momento de cada entrevista, foi utilizado o gravador do celular da pesquisadora. Após cada conversação, os áudios foram convertidos em arquivos. Cada arquivo teve sua primeira transcrição pelo aplicativo do Word por meio da ativação do áudio e do acionamento da função, seguindo em cada um desses documentos por correções individuais com diversas escutas.

A partir das leituras minuciosas de cada transcrição, foram identificadas falas em comum, nos discursos de cada entrevistada, sempre tendo por base as questões elencadas no roteiro das entrevistas semiestruturadas e, sobretudo, os objetivos propostos e norteadores da pesquisa. Assim, continuamos com as categorias de análises presentes no Quadro 12.

Quadro 12 - Categorias utilizadas na análise das entrevistas

CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Categorias Gerais	Categorias Específicas
1. Caracterização do entrevistado	- Profissão e função; - Formação acadêmica; - Vínculo; - Tempo de SEEDF.
2. Possível efetividade	- Apoio ao trabalho dos professores; - Apoio ao trabalho com as famílias.
3. Necessidades de ajustes	- Questões sobre a disponibilidade do professor da SRG; - Questões comunicativas e de interação.
4. Sugestões	- Participação dos Professores em SRG no contexto escolar; - Disponibilidade do professor-especialista em SRG.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.7 Procedimentos éticos para a realização da pesquisa

Em conformidade com os padrões éticos que norteiam a realização de pesquisa científica e, principalmente, em consonância com a Resolução nº 466/2012, a qual dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, que teve o seu Parecer consubstanciado aprovado sob o número 5.376.960 (Anexo F) e Relatório parcial aprovado sob o número 5.928.563.

Os participantes da pesquisa tiveram todos os esclarecimentos quanto ao objetivo da investigação e à natureza das coletas de informação: memorial e entrevista semiestruturada. Além disso, os que se dispuseram a participar foram mantidos em sigilo e assinaram o TCLE e Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.

O capítulo a seguir traz a análise dos memoriais e das entrevistas, considerando as categorias construídas para cada instrumento específico.

5 RESULTADOS DO ESTUDO

O método hermenêutico-dialético, apresentado no Quadro 10 a partir das considerações de Minayo (2002), abrange no segundo nível da interpretação a ordenação e a classificação dos dados e sua análise final. Sendo assim, decidimos dividir esse segundo nível da interpretação em dois capítulos: Resultados do estudo e Discussão sobre o estudo.

No primeiro dos dois capítulos trazemos os dados ordenados e classificados, com o objetivo de evidenciar a visão das participantes sobre o tema pesquisado, ressaltando aspectos importantes para os objetivos da pesquisa. Esses aspectos são retomados de forma articulada com os referenciais teóricos da pesquisa, no segundo dos dois capítulos: Discussão sobre o estudo.

Para viabilizar a apresentação, leitura e a caracterização das participantes (presente nos memoriais e entrevistas), ofereceremos uma única vez no Quadro 13. Na sequência, os resultados das outras categorias dos memoriais e das entrevistas, fechando com uma síntese dos resultados obtidos a partir de cada instrumento de pesquisa.

Quadro 13 - Caracterização das participantes

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES	
Participantes	Caracterização
Identificação das participantes incluindo as duas escolas e os dois instrumentos.	Legenda: A- Profissão e função B- Formação acadêmica (graduação/especialização) C- Vínculo D- Tempo de SEEDF E- Narrativas de apresentação
1BEA	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Geografia e História/ Psicopedagogia Institucional C- Efetiva D- 28 E- Memorial: <i>“São longos anos de dedicação à educação, trilhados com muito amor, carinho, compromisso. Tenho experiências fantásticas, pois foram anos vividos com muita intensidade, enfrentando várias mudanças nos parâmetros escolares, métodos, técnicas, cursos, currículo.”</i>
2KEA	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Pedagogia/Língua e Literatura C- Efetiva D- 15 E- Memorial: <i>“Na minha família sempre houve muita motivação e acompanhamento escolar por parte dos meus pais, pois explicavam reiteradamente que a Educação escolar era e é muito importante na vida de uma pessoa e que traria um futuro melhor em nossas vidas.”</i>
3FEA	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Artes Plásticas/Psicopedagogia Institucional C- Efetiva D- 25

	E- Memorial: <i>“Desde de criança sempre sonhei em ser professora, sempre estudei em escola pública próxima da minha casa, já no nível médio optei por fazer o magistério que na época era um curso de nível médio um preparatório para dar aulas.”</i>
4LEA	A- Professora de Educação Básica – Coordenadora dos Anos Iniciais B- Letras/Especialização em ANEEs C- Efetiva D- 5 E- Entrevista: <i>“Eu tive uma irmã com Síndrome de Down [...]. Minha mãe criou ela igual a gente cria um bichinho de estimação, ela alimentava, ela higienizava, deixava um ambiente limpo ali para ela e era isso. Ela nunca teve um apoio de desenvolvimento: ‘ah nossa, vamos botar num fonoaudiólogo, vamos trabalhar a fala, vamos trabalhar...’ nada. [...]. Então assim, eu por ver ela naquela condição e ver outras crianças que hoje são estimuladas por Sala de Recursos, pela inclusão, porque na época não tinha inclusão, né!?”</i>
5DEA	A- Professora de Educação Básica – Supervisora Pedagógica de Anos Iniciais B- Pedagogia/ Psicopedagogia Institucional C- Efetiva D- 25 E- Memorial: <i>“[...] escolhi essa profissão porque acredito no poder transformador da educação.”</i>
6DEA	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Pedagogia/Gestão e Orientação Escolar C- Efetiva D- 9 E- Entrevista: <i>“Eu trabalho como professora na Secretaria de Educação desde 2009 como contrato temporário. Fiquei por cinco anos [...] em 2013 [...] eu fiz o concurso [...] pra efetivo e tomei posse em julho de 2014.”</i>
7MEEB	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais – Em processo de readaptação de função. B- Pedagogia/ Psicopedagogia Institucional C- Efetiva D- 16 E- Memorial: <i>“Sempre pensei na educação como transformadora, por meio dela é possível acessar vários campos do conhecimento em que acredito ser uma das possibilidades de mudanças na vida das pessoas. A formação em Pedagogia é uma realização pessoal, no qual me trouxe um leque de possibilidades para ser um agente transformador.”</i>
8MAEB	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Geografia/Docência C- Efetiva D- 25 E- Memorial: <i>“Aos 18 anos me mudei para Brasília, não tinha família por aqui, fui morar em um colégio de freiras e trabalhei por 3 anos como doméstica.”</i>
9SEB	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Pedagogia/Educação Infantil numa visão Inclusiva C- Efetiva D- 18 E- Memorial: <i>“[...] ser professora me encantava.”</i>
10AEB	A- Vice-diretora substituta B- Pedagogia/Alfabetização e Letramento C- Efetiva D- 14 E- Memorial: <i>“Sempre tive receio de trabalhar com crianças com necessidades especiais, e por isso sempre busquei turmas de classes comuns. Mas em 2015 aceitei o desafio e trabalhei com uma criança com hemiplegia.”</i>
11ASEB	A- Professora de Educação Básica – Anos Iniciais B- Pedagogia

	C- Contrato temporário D- 14 E- Memorial: <i>“O conhecimento dessas legislações se deu por meio dos estudos que faço para a realização dos processos seletivos de professor substituto.”</i>
12SEB	A- Professora de Educação Básica – Coordenadora dos Anos Iniciais B- Matemática/ Psicopedagogia Institucional C- Efetiva D- 16 E- Memorial: <i>“Venho de uma família de poucos recursos financeiros e de pouca escolaridade também. Estudar sempre foi um desafio e eu acreditava que somente através dos estudos eu poderia ter uma vida melhor.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme indicado anteriormente, a maioria das participantes são graduadas em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Institucional. Elas têm em média de 5 a 25 anos de trabalho na Educação Básica nos Anos Iniciais e pertencem ao quadro de servidoras efetivas da SEEDF.

Além disso, a maioria deixou clara a sua motivação pela profissão docente e pelo trabalho com os estudantes com deficiência. Muitas das participantes acreditam na importância da educação para a constituição e constante transformação das pessoas, evidenciando as interações familiares de grande valia para resultados positivos. É importante sinalizar que algumas participantes como 1BEA e 4LEA relataram experiências profissionais e pessoais e, assim, demonstram como essas vivências são significativas nas ações pedagógicas que motivam seu trabalho docente na perspectiva inclusiva. Embora acreditem na Educação Inclusiva, as participantes não deixam de reconhecer e sinalizar seus desafios e como os profissionais atuantes em SRG podem e auxiliam nesse processo.

5.1 Analisando os memoriais

Optamos por apresentar os resultados das categorias em formato de quadro em decorrência da quantidade de dados gerados ao longo da pesquisa. As participantes se engajaram efetivamente no estudo, apresentando falas importantes que gostaríamos de ressaltar.

Quadro 14 - Analisando os memoriais – Categoria 2

ANALISANDO OS MEMORIAIS	
Categoria 2	
Geral	Específicas
Possível efetividade	Legenda: A- Apoio ao trabalho dos professores B- Apoio ao trabalho com as famílias C- Apoio à comunidade escolar
Participantes e suas narrativas:	
1BEA A: “A sala de recursos auxilia bastante o aluno ANEE e seus professor. Ele busca inúmeras estratégias para atingir o desenvolvimento cognitivo de cada ANEEs de forma específica e que o leia a avançar nas suas habilidades que possui muita dificuldade. ” B e C: “[...], faz uma diferença, pois faz parceria com o professor/aluno/família dos alunos especiais.”	
2KEA A: “Na secretaria contamos com vários professores que complementam, auxiliam , nos dão suporte com a variedade de alunos e suas necessidades. ” B: “Na Sala de Recursos encontramos professores especialistas, que fazem a “ ponte ” com os pais, quando por algumas vezes, encontramos dificuldades em poder estar pessoalmente com eles para poder ajudar seus filhos, quanto a suas necessidades especiais [...] ” C: “Sempre com interação entre direção, professor regente, professor da sala de recursos e família. Também na sala de recursos são feitos encaminhamentos passados à família para que busque outros especialistas já na área da saúde para melhorar a qualidade de vida do nosso aluno. ”	
3FEA A: “Sempre contei com a sala de recursos [...] ” B: “Na minha vivência quando funciona no mesmo horário de aula a SR, ajuda bastante , pois nem toda família consegue trazer o aluno em horário contrário. ” C: “[...] é um recurso maravilhoso para os alunos contemplados , considerando as necessidades específicas de cada um usando materiais diferenciados . ”	
4LEA A: “Em 2018 lencionei para uma turma de integração inversa com um DI e um TEA a professora da sala de recursos me ajudou a compreender o preenchimento da adequação curricular.”	
5DEA A: “Anos depois uma professora de Sala de Recursos me chamou atenção com sua competência, organização e habilidades com os alunos especiais. Observei algumas aulas ministradas por ela, participei de uma formação sua e realmente me encantei . ” C: “Além de promover uma transformação na cultura do ensino, a educação inclusiva também reflete em adaptações promovidas por políticas públicas, gestão escolar, envolvimento de comunidade externa e interna, revisões de estratégias pedagógicas, treinamento e capacitação de professores e demais profissionais da área da educação.”	
6DEA A: “Certa vez a professora que atendia um aluno me orientou a como fazer a adequação curricular daquele estudante. Em algumas reuniões coletivas ela dava formação aos professores sobre algumas características dos alunos atendidos e sugeria como poderíamos agir com eles em sala de aula. ” C: “As salas de aula em que elas trabalhavam são equipadas com bastantes materiais diversificados, os alunos atendidos tinham grande prazer em estar naquele ambiente.”	
7MEEB A: “A minha experiência com o professor da Sala de Recursos, foi um divisor de águas na minha vida profissional. No meu caso em particular, a parceria com esses profissionais foi o ponto-chave para o meu desenvolvimento profissional . Capacitou minhas ações dentro de sala de aula, me qualificou para auxiliar meu trabalho como professora e para ajudar as crianças com Necessidades Educacionais Especiais a chegar em uma aprendizagem significativa considerando a deficiência de cada um. ” C: “O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos é de primordial importância, pois ajuda oportunizar a descoberta das potencialidades desses alunos no processo de ensino-aprendizagem . Quando o aluno, com Necessidades Educacionais Especiais tem o material direcionado, diferenciado e individualizado é notório todo seu crescimento intelectual e social.”	
8MAEB A: “Em 2011 fui trabalhar com o BIA e participei de vários encontros e formações pedagógicas com	

<p>participação de professores da sala de recursos com instruções sobre atividades lúdicas e adequação curricular. ”</p> <p>C: “E anos de, de secretaria, tive apenas um aluno que já veio com diagnóstico médico, foi em 2020, peguei uma turma com um aluno com síndrome de Down, nesse período fiquei angustiada com os desafios à frente, tive muito apoio da escola e do professor da sala de recursos.”</p>
<p>9SEB</p> <p>A: “Em 2012 fui para a Escola Classe xx de xxxxxxxx onde tive a oportunidade de trabalhar com alfabetização e pela 1ª vez e ter apoio de professores da sala de recursos. ”</p> <p>C: “Nesta escola, foram proporcionadas aos professores regentes formações sobre: Inteligência Emocional para trabalhar com as emoções dos alunos; Projeto reagrupamento interclasse e estratégias para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e Alunos com Necessidades Especiais.”</p>
<p>10AEB</p> <p>A: “[...] retornei para a escola e pude conhecer o professor que assumiu a sala de recursos [...]. Durante as coletivas, o professor sempre trouxe em sua fala muita experiência, que era compartilhada nos momentos de estudos coletivos. ”</p> <p>C: “[...] e pude conhecer o trabalho que este professor desenvolveu utilizando xadrez aulas de xadrez com os alunos. O papel do professor da sala de recursos é de uma enorme importância na Escola.”</p>
<p>11ASEB</p> <p>A: “Porém me recorro de dois professores da sala de Recursos que tive contato, os dois me orientaram sobre as adequações curriculares e as atividades que poderia realizar com os educandos. Esse contato foi muito importante para a minha organização pedagógica [...]. [...] por isso, é imprescindível a relação do professor regente com o professor da Sala de Recursos Multifuncional para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência. ”</p> <p>C: “[...], pois pude rever e adaptar as atividades de forma precisa e pontual para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.”</p>
<p>12SEB</p> <p>A: “As formações e orientações dos professores da Sala de Recursos favoreceram minhas ações em regência de classe, tirando dúvidas, dando suporte, ensinando recursos que eu poderia usar e auxiliando no preenchimento das Adequações Curriculares. ”</p> <p>C: “Essas ações da Sala de Recursos foram bastante positivas no processo ensino-aprendizagem com os meus alunos, aos poucos percebíamos melhora no desenvolvimento deles.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 15 - Analisando os memoriais – Categoria 3

ANALISANDO OS MEMORIAIS	
Categoria 3	
Geral	Específicas
Necessidades de ajustes	Legenda A- Questões sobre a disponibilidade do professor da SRG B- Questões comunicativas e de interação
Participantes e suas narrativas:	
1BEA	A e B: “Após a introdução da inclusão e sala de recursos vimos que esta, quando possui um profissional bem comprometido , que não [...] ausenta com frequência , faz uma diferença.”
2KEA	A e B: “Na escola em que trabalhei pude ter a oportunidade de esclarecer dúvidas com a professora especialista, que na medida do possível nos auxiliava quanto aos alunos, suas necessidades, como trabalhar, desenvolver habilidades e dificuldades [...] apesar da profª. especialista fazer 20h na nossa escola, fazia uma ponte também entre a escola e a família.”
3FEA	A: “[...] nem sempre essa sala funcionou aqui na escola onde trabalho, por falta ou quantidade insuficiente de profissionais para essa sala de recurso. ”
4LEA	A e B: “[...] Me ajudou naquele momento com a documentação, porém esses profissionais são itinerantes e atendem mais de uma escola o que não lhes deixa tempo efetivo para trabalhar as estratégias de intervenção com os estudantes.”

<p>5DEA A e B: “Quando estava em sala de aula não me recordo de grandes conhecimentos apreendidos com professores de Sala de Recurso, e também não percebia a Sala de Recursos sendo aproveitada na sua totalidade. Geralmente aconteciam atendimentos a vários alunos ao mesmo tempo, sem uma certa rotina.”</p>
<p>6DEA A: “Infelizmente percebi que a maioria das professoras que trabalhavam nessas salas se aposentavam e não tinha quem pudesse substituí-las, durante muito tempo os alunos ficavam sem atendimento por falta de profissionais.”</p>
<p>7MEEB B: “O profissional da Sala de Recursos precisa exercer um trabalho de qualidade, buscando capacitação constante para se manter atualizado. O profissional da Sala de Recursos deve ter em sua formação inicial a respeito da Educação Especial e da Educação Inclusiva.”</p>
<p>8MAEB B: “Por trabalhar à noite, tinha pouco contato com funcionários do dia bem como professores das salas de recursos.”</p>
<p>9SEB A: “Lembro que durante a pandemia, assisti um aluno com Síndrome de Down sem o apoio da sala de recursos. A aprendizagem efetiva necessita de maior envolvimento/formações/atendimentos por parte desses profissionais.”</p>
<p>10AEB A e B: “Sinto muito a falta de um profissional que possa atender os alunos em turno contrário, que auxilie o professor no planejamento de atividades que faça as crianças adquirirem as habilidades básicas ou aquelas em que o professor enfrenta dificuldades na mediação com os alunos. Este ano, tivemos a alegria de receber uma professora para assumir esta sala, e em pouco tempo tivemos que dividi-la com outra escola, o que tirou a oportunidade dos professores serem atendidos por esta profissional. Há tanto a ser contribuído, a ser compartilhado, mas o fato de assumir duas escolas, acabou adoecendo um ser humano que podia evitar o adoecimento de tantos outros profissionais.”</p>
<p>11ASEB A e B: “Vale ressaltar que senti falta de um tempo maior com esse profissional, queria poder encontrar com ele nas coordenações pedagógicas para planejarmos juntos, seria bastante produtivo.”</p>
<p>12SEB A e B: “Os ajustes que eu indicaria, seria que esses profissionais atendessem menos alunos por escola e também que em todas as escolas, independentemente da quantidade de alunos especiais tivessem ao menos um professor de Sala de Recursos.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 16 - Analisando os memoriais – Categoria 4

ANALISANDO OS MEMORIAIS	
Categoria 4	
Geral	Específicas
Sugestões	Legenda A- Participação dos Professores em SR no contexto escolar B- Disponibilidade do professor-especialista em SR C- Seguir as leis vigentes que garantem o AEE em SRG em sua amplitude
Participantes e suas narrativas:	
1BEA	C: “Não tenho muita noção dos documentos norteadores que regem a educação inclusiva (Brasil/DF), meu entendimento é através dos cursos da EAPE e documentos práticos do dia a dia. E trabalhar com amor, perseverança, vontade, compaixão, persistência, paciência com as limitações que cada aluno possui. O professor da Sala de recursos também nos orienta quando necessário , fazendo tudo se encaixar de forma harmoniosa e com sucesso.”
3FEA	C: “A sala de recursos é um direito das pessoas com deficiência de terem uma educação especial garantida pela nossa constituição e pela própria LDB.”
4LEA	

<p>A e B: “[...], porém esses profissionais são itinerantes e atendem mais de uma escola o que não lhes deixa “tempo” efetivo para trabalhar as estratégias de intervenção [...]. A necessidade de que esses profissionais tenham tempo para compartilhamento.”</p>
<p>5DEA C: “A Educação Especial e Inclusiva é um direito que foi conquistado e deve ser muito bem cuidado.”</p>
<p>6DEA C: “Esse atendimento especializado é um direito que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), diz que é dever do Estado assegurar à criança e aos adolescentes atendimento educacional especializado. A Declaração de Salamanca fornece também as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.”</p>
<p>9SEB A: “Então é necessário maior envolvimento dos profissionais da sala de recursos com o Projeto Político da Escola, atendendo mais rapidamente às solicitações e encaminhamentos dos professores regentes para facilitar o trabalho diário e atendimentos aos alunos. ” A e B: “É de suma importância que todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal disponibilizem mais profissionais para as Salas de Recursos das escolas e maior qualificação desses profissionais de forma a auxiliar os educadores. ” C: “A Educação Inclusiva/ Especial é uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. É a igualdade de oportunidades, que contemplam as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais e físicas dos seres humanos. Toda pessoa aprende, cada um é singular, portanto, para que a Educação Inclusiva e Educação Especial aconteça temos que conhecer os documentos que a norteiam.”</p>
<p>12SEB. A e B: “Acredito que se esses professores tivessem uma quantidade menor de alunos para atenderem eles poderiam transmitir mais conhecimento para nós, professores, que muitas vezes temos que pesquisar por conta própria ou ir aprendendo muitas coisas na prática de sala de aula. ”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De maneira geral, os memoriais construídos pelas participantes apresentaram nitidamente a visão que elas têm sobre o trabalho do professor especialista da SRG, com base em suas experiências de trabalho colaborativo, cooperativo e coletivo nos momentos de formação e orientação.

A partir dos textos produzidos, é possível inferir que a maioria das participantes teve, até o momento da pesquisa, experiências vivenciadas como significativas e positivas ao trabalhar com profissionais da SRG. Outro ponto a destacar é que as participantes entendem o trabalho do professor da SRG na direção do que está estipulado legalmente, tendo o poder público a obrigação de possibilitar que esse profissional tenha tempo hábil e recursos para trabalhar no sentido de planejar e implementar um atendimento que não se restringe ao estudante com deficiência, mas que acabe abrangendo a comunidade escolar interna e externa.

Na categoria 2 (possível efetividade do trabalho do professor da SRG), as professoras sinalizaram que essa efetividade deve ser considerada em três eixos sobre os quais escreveram e falaram: Apoio ao trabalho dos professores; Apoio ao trabalho com as famílias; Apoio à comunidade escolar (categorias específicas). Em relação às ações com foco no apoio ao trabalho dos professores, destacamos aquelas

que foram mais enfatizadas pelas participantes como auxiliar, complementar, favorecer a compreensão, organizar, orientar, sugerir, cooperar, capacitar, qualificar, oportunizar, instruir, compartilhar, relacionar, formar, tirar dúvidas, dar suporte e ensinar recursos.

Nos próximos quadros, acrescentamos as falas referentes às análises das entrevistas semiestruturadas.

5.2 Analisando as entrevistas semiestruturadas

Quadro 17 - Analisando as entrevistas – Categoria 2

ANALISANDO AS ENTREVISTAS Categoria 2	
Geral	Específicas
Possível efetividade	Legenda A- Apoio ao trabalho dos professores B- Apoio ao trabalho com as famílias
Participantes e suas narrativas:	
<p>1BEA</p> <p>A: “Pro professor é um local da gente fazer, é uma parceria, é um professor que a gente encontra para fazer uma parceria de como tratar um aluno especial né?! Algumas ideias do que fazer, né?! Então assim, qualquer dúvida em relacionado as técnicas de trabalho com esse aluno é... E um lugar que a gente pode estar fazendo as perguntas, né!? Para gente está tentando achar outras coisas, outras ideias né?! Então para o professor um apoio”.</p> <p>B: “[...] às vezes a gente tem um aluno que possui uma dificuldade imensa de aprender, por algum problema social, que muitas vezes atingem esse aluno, que às vezes o aluno passa por problemas graves, problemas muitos fortes né, na vida pessoal dele que interfere na aquisição né?! Dos conteúdos, na aquisição da aprendizagem dele.”</p>	
<p>2KEA</p> <p>A: “[...] apesar de todos os professores serem profissionais capacitados é hoje a gente verifica cada vez mais é alunos, há uma quantidade maior de alunos especiais, e muitas vezes que na teoria é uma coisa quando chega na prática o professor regente ele pode ter dificuldade, então assim esse professor especialista, ele chega e te ajuda a fazer até como é planejar porque é uma forma diferente do que o do planejamento normal dos outros é de sala de aula, né!? Então, ele também te orienta nesse tipo de situação, de planejamento, de como proceder com o aluno.”</p> <p>B: “É na escola e para isso tem que ter um trabalho mais específico voltado para que é sejam trabalhadas essas especificidades deles, essas dificuldades, também junto com a família né?! E que esse especialista ele faz também essa ponte, né!? Ele busca é..., conversar com essa família para saber como é esse aluno em casa, né!? Para poder trabalhar melhor também na escola para fazer uma anamnese, né!? Melhor também é..., junto com a família.”</p>	
<p>3FEA</p> <p>A: “Então muitas das atividades que eu faço com o aluno especial ele é sugestão do professor da Sala de Recursos, né?! Porque lá, ela está trabalhando de uma forma e traz essa sugestão professor de sala de aula também pode estar trabalhando em conjunto, pelo menos aqui na minha escola sempre deu certo a gente fazer dessa forma para o crescimento dele mesmo, que não adianta eu focar em uma coisa e ela focar na outra. Mesmo sendo a mesma Adequação Curricular cada uma tem uma visão, mas aí conversando, mesmo a gente consegue trabalhar. Né!? Em conjunto.”</p> <p>B: “É nos últimos anos que eu tive um professor de Sala de Recursos eles adequavam os horários, por exemplo eles queriam atender o aluno em horário contrário não dava certo, eles atendiam em horário de aula e a gente sempre com bom olhar para liberar o aluno para a Sala de Recursos por que às vezes só funcionavam no horário da aula, o horário contrário era muito difícil para a família, então assim sempre foi muito bom, né!? A gente adequar o trabalho, meu trabalho lá com os deles aqui.”</p>	
4LEA	

A: “Das professoras, que é uma sala que dá um **suporte para o professor** trabalhando atividades é **multidisciplinares** que leve, que trabalha a da coordenação motora, a ajuda alfabetização também, fazendo com que o aluno é consiga reconhecer por exemplo símbolos e letras, números e outros símbolos ou diferenciar letras e números e outras coisas também dá..., do **cotidiano dele que é necessário**, talvez se a criança precisa trabalhar mais a coordenação motora para se cuidar melhor, por exemplo, pentear um cabelo, ter mais independência, a professora vai trabalhar nesse sentido. Se é uma criança já independente que por exemplo faz atividades já em sala, então ela tem uma coordenação motora, ela sabe sentar, segurar num lápis, ela sabe, sei lá? Ela sabe que ali ela tem que fazer uma atividade então ela vai já trabalhar com..., com elementos que ajudem na alfabetização dela. Ou..., é..., se a alfabetização está correndo bem, **ela vai procurar outros fatores que, que façam com que ele principalmente tenha independência e autonomia.** ”

B: “Então ela faz bastante **pesquisa**, ela tem o telefone dos pais, então, acho que ela está em **constante contato**, mas como ela está atende, **atendendo em horário contrário**, então, eu vejo os **pais vindo aqui trazer**, então, todo esse contato ele é diferente, por isso que eu acho assim que é muito **valioso o atendimento em horário contrário**, só que a gente esbarra na questão da família se ela pode ou não trazer, né!? Ela oferece aqui, mas, mas eu acho que ela faz um trabalho sim com os pais, né!? Com toda, assim, **acho que fez uma entrevista, uma anamnese, né!?**”

5DEA

A: “Então... e eu já trabalhei e já vivenciei, escola que o professor de Sala de Recursos era maravilhoso, e as crianças da escola eram tratadas de outra forma. Então é muito importante a **questão do professor de Salas de Recursos diretamente ligado no pedagógico, juntamente com o professor regente**. Se a gente tem um **profissional** de... na Sala de Recursos, **capacitado, comprometido, empenhado**, pode saber que a escola vai caminhar. Porque ele cutuca, ele tem... ele tem esse... como é que eu vou dizer? Ele tem essa **habilidade de cutucar os professores**, de **mobilizar** para que todos **vejam a criança especial com grande potencial**. Então se ele for **bem formado**, se ele for **bem mesmo trabalhado na escola, tudo vai dar certo, vai caminhar bem.** ”

A e B: “Eu acho que a contribuição é o... justamente, a forma como, elas trabalhavam com **as famílias e com os professores, com formação**, era o que mais deixava forte, né, o ensino na educação especial. E a valorização, que a gente precisa valorizar esses profissionais. Porque só com essa valorização que nós vamos... temos as nossas escolas **cumprindo bem o papel deles.** ”

B: “Mas os pais, **os pais precisam de conhecimento**, às vezes não tinha, não sabia **exatamente como cuidar do filho, como tratar o filho, como encorajar o filho a aprender**. E elas faziam muito isso de **ministrar para os pais**, porque eles tinham as **limitações**, sim, mas eles tinham **potencialidades**. E como a família é... **trabalhar em casa** para que na escola também tivesse um resultado. Então acabava sendo **também de formação**, né. Não só para as famílias, mas para o **aluno** também que se sentia **mais encorajado**. **E os professores, porque os professores vindo os pais participando motivados, eles também ficam motivados, né. É um ciclo.**”

6DEA

A: “[...] são **professoras bem experientes**, que têm **cursos específicos** nessas áreas. Então, eu já participei de algumas é formações na quarta-feira, né, nas nossas coordenações pedagógicas, que essas professoras, elas traziam, né, um pouquinho mais, **elas explicavam, olha, vocês podem fazer essas e essas atividades com tais alunos**. Então, elas davam esse **suporte** para a gente, **ajudava um pouquinho também quando a gente tinha dúvida**, a questão da **adequação curricular**. Então elas, também, **pela experiência e pelos cursos que elas faziam**, elas **compartilhavam** com a gente, né, com os **professores regentes** e com os **demais professores da escola** também. ”

B: “[...] aluno que é atendido pela Sala de Recursos, mas pelo que eu pude observar, ela já **começou com esses atendimentos**, né, tanto **no contraturno**, às vezes eu vejo que alguns alunos que estudam de manhã estão vindo à tarde pra esse atendimento.”

7MEEB

A: “Ah, gente, olha, a... esse atendimento da Sala de Recursos dentro de uma escola é um divi... é um divisor de águas... para a escola, para os professores, para os alunos. [...] E são essas salas, essas salas que nos dão esse **suporte para trabalhar** para que esses alunos venham a fazer um **diferencial na vida deles quanto ao aprendizado**, quanto às suas habilidades, quanto a sua coordenação motora, a sua visão periférica. Tudo muda. É um atendimento realmente que muda para essas crianças. É de... é um **alto benefício**. [...] eu realmente eu me senti muito **apoiada** por eles, me senti abraçada. ”

B: “[...] e considero a Sala de Recursos **um instrumento dentro de uma escola** muito **importante**, tanto para o **espaço escolar quanto para famílias** desses alunos, **quanto para os professores e quanto para a sociedade**. Porque o **diferencial**, gente, queira ou não queira, quem faz esse

atendimento são as **escolas públicas**, ela abraça esses alunos. A escola pública abraça esses alunos.”

8MAEB

A: “Bom, é... eu diria que é um local que... está ali para **apoiar o professor**, né? Geralmente, quando a gente tem alguma dificuldade com relação a um aluno, normalmente a gente procura, eu, pelo menos, assim, procuro a Sala de Recursos, **ainda que aquele aluno às vezes não tenha um diagnóstico já definido**, sempre tive apoio nesse sentido, né, de tentar buscar e achar uma resposta, né, em relação àquele aluno, que às vezes o aluno... eu tô, não tô conseguindo atingir um objetivo com ele, aí eu fico meio em dúvida, né, não... eu sei que não é a função da gente é... diagnosticar o aluno, mas, assim, a Sala de Recursos não é como eu vejo lá, como diz, eles têm mais... as pessoas têm mais recursos de nos ajudar. Geralmente são pessoas que já estão ali trabalhando com diversas modalidades ali, com vários alunos de... né, com diversas é... é... Necessidades diferentes. Então, assim, sempre há alguma coisa que eles possam nos passar, então eu diria que além de procurar, né, aquele mais próximo, você... de você ali na escola, se tiver condições de falar com alguém da Sala de Recursos vai agregar muito na sala da gente.”

B: “[...] Impressionante, porque, assim, eles atendem o aluno é... **em horário contrário ao horário da sala de aula** [...].”

9SEB

A: “Pois... eu diria que é uma sala, né, onde nós temos um **apoio extra**, né, para o nosso trabalho. É uma sala que vai **trabalhar** com aquilo que é mais **difícil** para a gente e que vai trabalhar de uma **forma diferente**, né? Que a Sala de Recursos **não é uma Sala de Reforço**, né, é uma sala que vai **trabalhar as dificuldades específicas de cada criança**. Então, assim, é... é **importante no processo de alfabetização**, porque são muitas demandas em sala de aula. Então se você tem uma **criança diagnosticada** e ela é **atendida lá pela Sala de Recursos**, já é um **ganho enorme pra criança e facilitador do meu trabalho**.”

10AEB

A: “E experiência também, né, de como lidar com algumas dificuldades, né? Então essa **orientação, essa conversa individual com o professor, ou até mesmo a formação**, em dia de coordenação coletiva, ela ajuda muito, né? [...] **ela passa para os professores e os professores conseguem desenvolver mais coisas em cima daquilo que ela estava fazendo**. Então, isso daí, para mim, **já é uma formação**.”

B: “Então, é... Sala de Recursos Generalista [...] inicialmente eu estaria falando para o professor [...] um primeiro **contato** com a criança, um primeiro **contato** com a família, **conhecer** cada família, **conhecer** a vida de cada criança. [...] conhecer a família dessa criança, né, onde que essa criança nasceu, como que ela nasceu, o que tem **acontecido na vida dela**.”

11ASEB

A: “O contato com a de 2018 foi mais sobre a **Adequação Curricular**. E algumas **orientações** sobre alguns **jogos pedagógicos** que eu podia trabalhar com eles. É... atualmente, é... eu tô com essa **professora generalista** e ela me **orientou**, assim, ela... ela conversou, chegou a **conversar comigo, e tudo, sobre a aluna**, me deu um questionário pra eu responder sobre ela.”

12SEB

A: “É... podem ajudar. [...]. Porque todos os anos a gente tem vários documentos novos e a gente também recebe, eu como coordenadora, por exemplo, vários professores de contrato temporário que às vezes é o primeiro ano que eles estão trabalhando na Secretaria de Educação. Então tem vários documentos como a adequação curricular, que o professor, ele não sabe nem para onde vai. E **essa orientação da Sala de Recursos, do profissional da Sala de Recursos, é extremamente importante**. É... a gente já teve informações a respeito, né, do preenchimento das adequações curriculares e tudo isso vai dando um norte e também ajudando no trabalho pedagógico.”

A e B: “Sim. Eu considero muito importante. Porque, como eu disse antes, às vezes a gente tenta chegar no aluno, e como professor com a sala com 20, 30 alunos, a gente não consegue, por mais que a gente tente suprir todas as demandas desse aluno. E através do atendimento educacional especializado, da Sala de Recursos, desses profissionais, você pode estar entrando em contato com eles, pode estar conversando, pedir para eles conversarem com esse aluno, para você tentar entender como que você pode chegar, para você **ter outras ferramentas** e também para você ter um **apoio nesse processo de alfabetização**, porque ele não se faz sozinho, isso depende do estudante, depende da família, e depende também de todo o contexto da vida do aluno.”

B: “[...] **ajuda também até as famílias** a entenderem certos aspectos e a como agir com essa criança.”

Quadro 18 - Analisando as entrevistas – Categoria 3

ANALISANDO AS ENTREVISTAS	
Categoria 3	
Geral	Específicas
Necessidades de ajustes	Legenda A- Questões sobre a disponibilidade do professor da SR B- Questões comunicativas e de interação
Participantes e suas narrativas:	
<p>1BEA</p> <p>A: “[...] e para o aluno um local de atendimento individualizado, que o aluno especial tem direito e tem como atendimento. Nem sempre tem, né!? Mas quando a escola fornece é o profissional está liberado para atender é assim que funciona.”</p> <p>B: “Então é como eu sempre falo, quando a escola tem o profissional que está habilitado né?! E tá disponível para esse trabalho, a gente tem que aproveitar o máximo, pois às vezes eles têm umas ideias diferentes, diferenciadas que podem tá ajudando a você trabalhar na questão do lúdico, com o lúdico para atingir melhor aquele aluno que tenha a dificuldade né, por ser um ANEE, então para mim, ele ajuda e apoia muito agora muitas vezes a escola não tem, como aconteceu nas escolas a gente ficou quase 3 anos sem professor na Sala de Recursos chegou agora no final do ano mais mesmo chegando agora já está atuando, já tá atendendo os alunos. Eu acho importante, esse papel.”</p>	
<p>2KEA. A: “É porque talvez não conseguimos ainda ter um professor para cada escola.”</p>	
<p>3FEA</p> <p>A: “A maior parte das vezes é porque o professor, eu não sei se é essa a questão, mas assim que eu vejo é que ele já vai para a Sala de Recursos por que ele já está com algum problema, alguma coisa, então ele tem muito atestado, ele fica pouco na escola, né!? São assim, essas questões assim, aposenta aí demora demais para vir outro professor. Então parece me, na minha visão que o professor da Sala de Recursos é aquele professor que já vem no final da carreira, então ele já assim para aposentar, vem com alguma sequela, alguma doença, alguma coisa, então ele se ausenta muito. Aqui foi assim a experiência que a gente teve, né!? É isso, essa questão da ausência mesmo, tem o professor da Sala de Recursos, mas está ausente, né!?”</p> <p>B: “É..., tem que ter um foco né!? Eu penso que se os 2 professores caminharem juntos, eu acho que tem mais, né!?” [...] É isso sempre eu tive uma ligação muito boa com os professores de Sala de Recursos aqui da escola, mas infelizmente não é todo tempo que a gente tem, né!? Às vezes metade do ano, né!? Então é são questões assim de...”</p>	
<p>4LEA</p> <p>A: “Então ele complementa o que eu faço na sala de aula. Por isso que é tão essencial, ele também, ele pode ser feito durante a aula ou horário contrário. No horário contrário ele é muito bom porque ele realmente complementa aquilo que está dando, quando ele é no horário da sala de aula essa retirada do aluno na sala de aula é., compromete um pouco o andamento dele dentro da sala de aula, então, quando o atendimento pode ocorrer no turno contrário se a criança tem essa disposição e se tem um profissional para isso, o ideal é que seja no turno contrário, né!? É..., já tive as 2 experiências, crianças atendidas no turno contrário e crianças atendidas no turno. [...] falta do profissional, primeiro a gente não tinha um profissional”</p> <p>A e B: “Infelizmente o que acontece com os professores da Sala de Recursos é que eles são itinerantes, então eles ficam atendendo [...] alunos de manhã e alunos à tarde. Eles não têm tempo para ajudar o professor. Quando um..., um professor, um profissional é de uma escola só, eu já vi atendimento com professores só que o XXX não está prezando por isso, [...] está querendo que o profissional da Sala de Recursos atenda alunos o tempo todo, então, não tem que com eles orientar o professor, o professor é..., ele não tem formação para lidar com aluno, não é exigido isso na escolha de turma, qualquer professor mesmo sem formação pode pegar um aluno especial. Não tem tempo hábil, ele está atendendo alunos o tempo todo, [...] atendendo aluno, várias escolas.”</p> <p>B: “Problemas das crianças atendidas no turno é que elas, é..., quando você tira ela da sala de aula, cê sai daquele pertencimento da sala, entendeu!? Então, ‘ah vou lá fazer uma atividade superdivertida, entendeu!?’ [...] Mas ele precisa também da experiência de sala de aula, o quê, que muitas vezes está acontece aqui na escola ou em outras escolas não só nessa, mas o que acontece é eu tinha um aluno ano passado um autista e ele chegou na sala de aula não querendo fazer o que era diferente dos outros porque ele não queria se sentir diferente, então e fez que durasse o máximo possível, mas eles têm eles vão mudando o comportamento dele, então, eu fazia o mesmo tipo de atividade só que adaptada para ele, mas ele sentia que ele estava fazendo o mesmo que os alunos.</p>	

No ano seguinte a professora não conseguiu manter isso, então, agora ele não se sente pertencente àquela turma, ele passa o dia inteiro andando na sala na escola, ele não faz atividade ela tem que fazer igual os outros lá. Esse é o problema de você tratar **atividade diferenciada demais**. A pessoa acha que a atividade diferenciada é uma atividade diferente dos outros é uma **atividade adaptada a ele, mas com o mesmo conteúdo que você está dando aos outros, ele tem que entender que ele está fazendo o mesmo, só que do jeito dele**. [...] segundo porque eu não sabia que o profissional fazia, mesmo quando tinha não sabia que ele orientar o professor [...] nunca me orientou em atividades, planejamentos com aquele aluno específico. [...] falta de explicação, porque cada profissional, ele tem assim onde ele atua [...]. [...] olhar dentro da sala de aula é muito **limitado**. [...] a minha mente **expandiu** assim para a questão da escola como um todo que eu vi só a minha salinha ali, eu fazendo o meu possível dentro da minha sala está ótimo. [...] principalmente a Sala de Recursos porque eu **posso ver o atendimento**. Você dentro da sala de aula você não está vendo o que o profissional está fazendo, agora eu vejo o movimento dela, né?! Indo e voltando atendendo aluno, fazendo documento, atendendo um pai, então, eu vejo como o movimento da **Sala de Recursos**, então, hoje eu posso perceber qual o **movimento ela faz dentro da escola** [...]. [...] por que a minha experiência dentro de sala de aula, ela pegava o aluno ia lá fazia e voltava. [...] Nossa se eu interferir nessa, interferir no sentido de **trabalhar junto**, pode ser bem mais rico do que.... Então eu já tenho essa ideia de que eu posso, a minha ideia do **planejamento junto**, pelo menos daquele aluno.”

5DEA

A: “Ela é **itinerante**, então ela vem e faz o trabalho dela, mas **não dá pra fazer muita coisa**, porque ela faz um pouco aqui e tem que ir pra outra escola. Então assim a **melhor época** era quando nós tínhamos as professoras **disponíveis**, né, **40 horas para nossa escola**. Aí elas **conseguiram participar** das coletivas, dos planejamentos, trabalho [...] traziam livros, também a gente trabalhou a questão, né, da **importância, discutir** isso **com as famílias**. Ah, era muito bom também, na época delas, o **envolvimento das famílias** das crianças especiais. A gente tinha muita **formação para pais**. Os pais vinham, participavam do chá, dum café da tarde. [...]. Isso, é porque ela tem que **ficar em duas escolas**, cumprindo horário aqui, cumprindo horário lá. Aí **atende um pouco na outra escola e atende um pouco aqui**. Acaba que o trabalho fica bem quebrado mesmo. Não fica legal não. [...] agora voltou com uma professora tendo que atender à **duas escolas**. Porque a partir do momento, né, que o governo acha que isso não é prioridade e que acha que, ah, não, tem tanto [...] **limita a questão dos alunos, a quantidade**. Ela só tem esses aqui, não precisa de professor. É uma **desvalorização** por parte do governo. Eu acho que tem que realmente o governo rever isso, tem crianças especiais na escola.”

A e B: “Eu vejo assim que a nossa Sala de Recursos, da nossa escola, ela está sucateada. A gente não... **a gente conseguiu uma professora** já, agora, no final do ano, e essa **professora está em duas escolas**, porque ela **não conseguiu a quantidade mínima**, né, **de alunos esperados** para cá e fica muito complicado **o trabalho, é quebrado**, ela está, né, em duas escolas, não é uma coisa bacana nem para ela e nem para a gente. Então não está legal, **a gente precisa muito de professores, os pais pedem**. A gente sente **essa dificuldade de estar diretamente falando com o professor**. É muito triste chegar na Sala de Recursos e ver ela fechada, abandonada, né, porque não está sendo usada pela pessoa adequada. [...]. Na época dos dois professores, as crianças (risos) elas eram enlouquecidas com a Sala de Recursos. E as duas professoras eram muito competentes nesse sentido mesmo de falar com os professores, de sempre lutar pelos direitos da criança especial, né? A professora, as **duas que aposentaram**, assim, lutavam mesmo pelos direitos das crianças especiais, com unhas e dentes. Elas eram assim. E era bem **movimentada a Sala de Recursos**, todo dia tinha alunos, tinha movimento, tinha arte, plantavam aqui na escola, faziam horta. Então a gente via essas crianças aparecendo na escola. Sempre eles estavam em... né, em alguma coisa. Teve uma época... uma época também que uma delas fez a bandinha de sucata. Então foi muito bacana, os especiais participaram também dessa bandinha. Infelizmente as **duas aposentaram, ficamos um bom período sem professor e realmente acabou, ficou bem triste, né**. Porque não tinha quem fizesse esse trabalho delas [...].”

6DEA

A: “Então, hoje em dia aqui na Escola Classe xx, a gente está com a professora de recursos há pouco tempo. Nós passamos quase aí um ano inteiro com a Sala de Recursos fechada, **porque a professora se aposentou e não veio** ninguém para **substituir**. Então esse ano eu percebi que foi um ano um ano um pouco atípico, né, então assim, elas não puderam dar esse suporte, [...] não é que elas não puderam, **não teve profissional aqui na escola para dar esse suporte para os alunos**. [...]. Aqui na escola eu acredito que ela esteja 20 horas, porque **ela divide** aqui e em outra escola. Sabe quando eles ficam **itinerantes**? Não, ela não é exclusiva daqui ela é itinerante, então

parece que não é todo dia que ela está na nossa escola, **participa somente de uma coordenação**, não de todas, né, porque no outro dia ela está em outra. Então ela tem se dividido a que, a que atualmente está na nossa escola. [...]. Eu vejo que não é uma coisa muito boa, porque a **professora**, ela (pausa) é como, no meu ver é como se ela tivesse que **se dividir em dois mundos**, ora ela está numa escola que vive uma coisa, ora ela está em outra. ”

B: “Mas quando ela, né, quando a sala funciona, quando tem um professor, e, eles ajudam sim, **colaboram**. Mas infelizmente, esse ano a gente, a gente teve esse problema na escola da Sala de Recursos ficar **quase um ano inteiro é fechada por falta de profissional**.”

7MEEB

A: “Quando **não tem o profissional**. Porque eu, eu digo que é um trabalho em conjunto, gente, é um trabalho em conjunto. Nós **precisamos desse... dessas salas dentro das escolas**, que é um trabalho em conjunto. Se **rompe o ciclo** quando essa... **quando o profissional não está dentro da escola** dando esse suporte para os professores regentes com relação a esses alunos. Um ciclo é rompido. ”

B: “A gente tem que dar esse **suporte** realmente para **esses alunos, para a família**. A família... a família, gente, é de suma importância para esse trabalho em conjunto, que é um trabalho em conjunto, o trabalho ele se estende, ele não se.... ele não sai daqui e morre quando ele passa, ultrapassa as paredes da escola. Não, quando ele ultrapassa as paredes da escola, **eu acho que a escola tem que fazer esse trabalho com essas famílias** e conscientizá-los que o trabalho continua. E eu vejo que as escolas e que a **Sala de Recurso**, ela faz esse **diferencial na vida das crianças**.”

8MAEB

A: “[...] Professor regente, normalmente, o professor regente, quando a gente tem um aluno com alguma necessidade, a gente sente que ele evolui quando ele é atendido na Sala de Recursos. **É uma pena** que, às vezes, **tem escola que não tem o profissional** para, né, para atender aquele aluno, aí sobras... como diz, assim, não quer... que as outras pessoas da escola não ajudem, né, mas, normalmente, fica mais a cargo do professor, porque, às vezes, a gente não tem condições e, às vezes, nem conhecimento. [...] é muito importante, a **Sala de Recursos** é uma... uma sala que não podia ficar sem, como diz, **sem os recursos**, principalmente, **humanos**, né, o que **muitas vezes fica**. ”

A e B: “Sim. Eu... eu peguei um aluno com síndrome de down, né, é... e eu nunca tinha tido um aluno com síndrome de down, em sala. Eu fiquei assim, num primeiro momento, né, como diz, lógico, eu fui pesquisar, fui procurar saber o que que tinha, né, o que que eu podia oferecer de melhor praquela criança. Mas, assim, a Sala de Recursos até tinha um professor, mas aí o **professor adoeceu**, o professor **ficou afastado**. Então, assim, eu **não tive** aquele **apoio de imediato** ali com aquele professor. Logo depois, foi na época da pandemia, também, aí veio a pandemia e a gente ficou mais afastado, eu fiquei mais apavorada ainda, porque, né, quando é.... como era uma criança que eu achava que eu tinha que estar mais próxima dela e ter uma proximidade maior com Sala de Recursos, essa criança acabou não tendo, não, por.... assim... ela não teve por vários motivos, não teve, primeiro, **porque o professor da Sala de Recursos adoeceu, estava de atestado, não tinha como atender**. Eu acho isso engraçado, também, porque, assim, né, **se você pega um atestado na sala comum, você tem um substituto, e para a Sala de Recursos não tem**. É como se aquele **profissional não tivesse a importância** que ele **tem**, né. E a gente percebe é.... isso, muito, assim, com muita tristeza, porque não, não tem, entendeu, é assim... né, muito pouca gente, às vezes, tem uma especialização, também, para ir para a Sala de Recursos, né, a gente, não é todo mundo que eu acho que está ali, né, as pessoas que estão ali realmente têm condições de **atender** a criança de uma **forma diferenciada** e com maior retorno, né, praquela criança e para a sala, que faz para todo mundo para a escola inteira. Porque eu acho que quando a escola, a Sala de Recursos, ela funciona bem, todo mundo fica mais tranquilo, né, o professor fica tranquilo, o pai fica tranquilo, né, a escola fica mais **tranquila**. E quando esse **profissional não** está à disposição da escola, a gente fica, sabe, assim, **agoniado**, como se a gente tivesse **desamparado**, né? Quem vai poder nos ajudar? Porque tem outras ajudas de coordenação, mas não é um pessoal que está ali pronto para atender aquela sua necessidade, que é **tão específica**, que eu acho que é específica na Sala de Recursos. Então além de **importante é muito triste** quando **não tem uma pessoa** que possa nos atender ali diretamente. [...] eu acho muito complicado, **quando ele é itinerante**, ele, realmente, assim, ele não consegue atender direito a escola, não por falta de... de capacidade, mas por falta de tempo, porque ele não dá conta, o tempo... o tempo da gente, o tempo não para, né, a gente para, o tempo não para, e aí... Né, se deslocar é complicado, a atenção fica diferenciada, é muito difícil.”

9SEB

A: “Com certeza, eu acho que é... eles **não têm muito tempo**, porque essa escola é uma escola que tem muitas... geralmente tem muitas crianças diagnosticadas, então, eu já tive, né, professores

que atendiam crianças também que não eram diagnosticadas [...].”

B: “**Um prejuízo, [...]** **Aí se ele é itinerante ele chega, ele atende as crianças e vai embora, ele não tem muito contato com os professores e nem com as crianças como um todo, né.**”

10AEB

A e B: “**Eu acho que sim, o professor de Sala de Recursos, ele tem muito conhecimento, né? E experiência também, né, de como lidar com algumas dificuldades, né? Então essa orientação, essa conversa individual com o professor, ou até mesmo a formação, em dia de coordenação coletiva, ela ajuda muito, né? Eu tenho percebido, a nossa professora da Sala de Recursos, que ela tem dado muito esse apoio individual aos professores, mesmo sem ela ter esse tempo na grade horária, ela procura está sempre conversando com os professores e ela dá um feedback daquilo que ela fez lá na Sala de Recursos, com as crianças. Ela passa para os professores e os professores conseguem desenvolver mais coisas em cima daquilo que ela estava fazendo. Então, isso daí, para mim, já é uma formação. [...]. Prejudica. O que eu falo que ela não tem tempo é por quê? Ela é uma profissional que ela atua 20 horas numa escola e 20 horas em outra escola. Então o tempo que ela está aqui, 20 horas, esse tempo está todo ocupado com atendimento ao aluno. Então ela não tem um tempo específico para o atendimento ao professor, é somente para o aluno. [...]. Às vezes ela passa na sala dos professores, encontra algum e dá o feedback, né? Ou às vezes o professor passa na Sala de Recursos, faltou algum aluno, alguma coisa, ela dá um feedback, é dessa forma.**”

11ASEB

A e B: “**Itinerário é quando aquele... a... o profissional, ele está em duas escolas, ele frequenta outras escolas, trabalha em outras escolas. E acho que essa dificuldade, né? Porque ela trabalha em duas escolas, também. Aí tem essa dificuldade aí, também, porque ela não está sempre aqui tendo contato. Eu preferia que o professor generalista, assim, na minha opinião, que ele ficasse em uma escola só. Porque eu acho que é muito sofrido para ele ter que ir em duas escolas, né? Então, acho que o atendimento seria melhor com o professor e com o aluno também. E a própria vinda do professor generalista ia facilitar bastante, né? Eu acho que também isso daí dificultou a nossa relação. [...]** maioria não tem esse privilégio de ter um professor na Sala de Recursos. Então, está na lei, mas não está sendo cumprido totalmente não, porque muitas escolas precisam do professor, mas não tem. Porque não tem um profissional, tá em falta.”

12SEB

A e B: “**Quando a escola tem o professor, o profissional da Sala de Recursos, ele realmente atua e ajuda muito nas nossas necessidades, como nessa orientação, nesse preenchimento dos documentos da Secretaria de Educação. Então, realmente, ele atende pela menos boa parte dessas necessidades. Agora, o que eu sinto é que infelizmente nós não temos sempre, porque tem os pré-requisitos das escolas que têm direito a Sala de Recursos. E nós aqui da Escola Classe XX, nós passamos muitos anos sem ter um professor da Sala de Recursos. Então acaba que isso prejudica o trabalho pedagógico e, assim, deixa esse... esse buraco, né, na formação dos alunos, do professor, e fica mais complicado ainda pra... para o professor, para a coordenação pedagógica está conseguindo suprir essas necessidades. [...]** A quantidade mínima de alunos, né, que tem que ter na escola. Nem sempre nós conseguimos a quantidade mínima de alunos diagnosticados de acordo com as portarias que exigem. Então, quando nós não conseguimos atingir o total de diagnósticos, nós ficamos sem o professor da Sala de Recursos. [...] totalmente incoerente, porque na inclusão, nem que seja um aluno, na escola, ele tem que se sentir incluído e acolhido. E aí acaba que ele tem os direitos dele negados, né, ele não tem direito à Sala de Recursos ou, quando tem, é em outra escola, o que complica muito o acesso dele e da família. [...] um exemplo que a gente está tendo aqui da itinerância, a gente está com a professora que... ela estava atuando na itinerância, sobrecarrega o professor que está trabalhando na itinerância e eles não aguentam, tanto é que infelizmente nós estamos perdendo a nossa professora da Sala de Recursos, porque claro que ela preferiu estar em uma única escola do que ter o trabalho de estar atendendo várias escolas ao mesmo tempo. [...]. Então, o que que acontece? A perda... a perda para o processo de inclusão, é que quando o professor trabalha na escola o tempo todo, o acesso a ele é muito mais fácil. E quando ele tá nessa itinerância, muitas vezes você precisa do profissional, o aluno precisa do profissional, e infelizmente ele não está na escola.”

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 19 - Analisando as entrevistas – Categoria 4

ANALISANDO AS ENTREVISTAS Categoria 4	
Geral	Específicas
Sugestões	Legenda A- Participação dos Professores em SR no contexto escolar B- Disponibilidade do professor-especialista em SR
Participantes e suas narrativas:	
<p>1BEA A: “O professor que tem muita experiência às vezes preciso pouco menos, mas o professor que está chegando agora, ele não sabe, não tem noção de como lidar com os alunos que precisam de atendimento específico e aí seria ótimo que ela pudesse participar dos planejamentos e da coletiva, mas aqui não é possível por que ela é só 20 horas. ” B: “[...] se ela fosse as 40 horas daqui ela poderia no horário que não estivesse atendendo o aluno dar um suporte maior para o professor, ela não tem esse tempo, porque o tempo que ela está na escola é única e exclusivamente para atender a grade horária que ela montou para ficar com o aluno. Então assim aí o professor perde um pouco porque ela não ele não tem nenhum horário de ficar, é na coordenação por exemplo, ela não pode participar das coordenações coletivas, das coordenações que a gente faz planejamento quinzenal, ela não pode participar. ”</p>	
<p>2KEA. A e B: “Eu vejo nessas formações é...., um instrumento é...., um apoio é...., para que o professor não fique inseguro, para que ele não...., ele não até a doença, porque de repente sozinho, ele se vê com dificuldades e olha para o aluno e acha que não vai conseguir. Eu acho que é extremamente importante sim a capacitação é...., assim o professor, até porque a gente aprende a vida toda. Então, não vai ser diferente nessa situação. [...] é porque talvez não conseguimos ainda ter um professor para cada escola. Eu acredito que seria. Vamos dizer assim seria perfeito para a educação se houvesse, porque é extremamente necessário assim como a gente inclui o aluno tem que ter, teria que ter esse professor em cada escola.”</p>	
<p>3FEA B: “[...]. Com o professor que está ali para direcionar, para mostrar, para ver quais são as dúvidas, para a gente está casando direitinho o que, no que a gente deve focar para o aprendizado dele eu acho muito importante. Então a questão é a seguinte os professores das Salas de Recursos são muito bons, né!? Eles sempre vêm com muitas ideias, né!? Eles vêm cheio de vontade de atender aquele aluno, ele já é um professor que atendeu vários...vários é.... Trazendo ideias mesmo para a gente trabalhar com aquele aluno, trabalhar daquela forma, mas, aí fica difícil assim eu te falar assim, porque eu acho o trabalho excelente, né!? A forma, os recursos que eles trazem são bons recursos. Se eu pudesse dizer assim para algum como trabalhar, talvez mais tempo, né!? Com eles, porque é um tempo curto, eles adoram aquilo lá. [...]. Eu acho que se fosse um horário maior, por exemplo todos os dias na semana talvez fizesse mais efeito do que só 2 ou só um dia, né!? Nas questões de tempo mesmo.”</p>	
<p>4LEA A e B [...] é o professor, ele precisa das formações, ele precisa de orientação diária, pedagógica, igual a gente faz com a...., com o planejamento de 15 em 15 dias, ela precisa de um planejamento junto com a professora da Sala de Recursos para elas unirem trabalho e seguirem juntas [...]. Quem poderia fazer era o professor de Sala de Recursos, sentar com ele, fazer um planejamento e esse planejamento ser conjunto com o da Sala de Recursos um trabalho complementando o outro [...]. [...] a formação do professor regente é tudo. É a base, é tipo a base da base, porque se o professor, ela está fazendo um trabalho lindo lá na Sala de Recursos se o professor regente não sabe o que ela está fazendo, não tem um planejamento para aquilo, uma orientação, não tem nada o trabalho dela é cortado ali, pela raiz. Para aprimorar as ações de orientação seria o contato dele com o professor de sala de aula que eles entrassem num acordo, que eles entrassem é...., num acordo de planejamento para que um complementasse a ação do outro. [...] De tempo.</p>	
<p>5DEA A e B: “Então o professor é da escola, não tem que ficar é... dividindo ele. Não é ficar itinerante, dividindo ele com outra escola, porque quebra o trabalho, né. Às vezes a escola tem a realidade diferente, ela vai para uma outra escola, não sei como é que é na outra escola que ela está, mas às vezes não dá para conciliar o trabalho, a coletiva é diferente, as formações. Então eu acho que realmente a valorização do profissional tem que acontecer. E a outra pergunta que você fez, que eu até já coloquei, a ação realmente não só de trabalhar com as crianças especiais, mas de orientar tanto os professores quanto os pais. É isso.”</p>	

B: “O ideal é que viesse uma professora pra cá e realmente ficasse aqui, como era há alguns anos anteriores, era muito melhor o trabalho, a Sala de Recursos tinha vida.”

6DEA

A e B: “Eu acho que se o professor fosse exclusivo de uma escola só, ela poderia atender mais vezes, ela poderia estar mais com a gente, **professores**. Ela poderia está ajudando muito mais do que ficar **fazendo essa divisão ora aqui, ora lá**. Eu acredito que isso **não funciona** muito bem. É a minha **visão como professora**. Acredito que quando a gente tem um **profissional fixo**, ele **cria melhor uma identidade**. Por que o que que acontece? Essa professora, ela não fica muito aqui com a gente, então a gente **não tem** às vezes nem **muito contato** com ela, **não troca** muita **experiência**, porque às vezes quando ela vem, ela vem direto para a sala, ela **não fica lá na coordenação**. Então acho assim que quando ela fica só aqui na escola, ela faz mais **parte desse, do nosso mundo**, interage mais, os outros alunos conhecem melhor essa pessoa. Porque agora ela fica uma coisa **meio solta**. Algumas, tia, quem é aquela pessoa? Até **as próprias crianças** não têm muito essa, **essa apropriação**. Como é que eu poderia dizer? Não, **não sabem direito quem é aquele profissional, né**, porque **veem ela muito pouco**. Então, eu acho que essa questão aí do, da **itinerância**, eu acho que é uma coisa que **não é muito legal** tanto **para a escola** como para o **próprio professor**. Então, se acabasse com essa **itinerância** e tivesse um **profissional fixo ali na escola**, acho que já era um grande ganho. É, e é isso, eu acho que basicamente é isso, se tivesse um **profissional fixo na escola**.”

7MEEB

A e B: [...] nós precisamos desse apoio do professor da Sala de Recursos, nós precisamos trabalhar junto, coordenar junto para que eles possam nos orientar quais atividades que vão realmente ser direcionada para atendê-los, como que devemos trabalhar em sala de aula, ter esse apoio para trabalhar com esses alunos. Isso é de fundamental importância para os professores regentes, porque às vezes o professor chega totalmente ali, leigo, [...] nós precisamos desse apoio. E com o passar do tempo eu acho que nós temos que ter formação continuada para atendê-los, também, em sala de aula. [...] A gente tem que realmente ter um trabalho em conjunto. [...] O professor, ele já é importantíssimo na Sala de Recursos, mas eu acho que o que pode melhorar, que eu vejo, assim, em algumas escolas, é a tecnologia. Porque a tecnologia, ela é importante para esses alunos, eles têm que ter esse contato com a tecnologia. Se tiver tecnologia, um bom computador, jogos, é... [...] que ele vai desenvolver bem mais, ele vai ter esse contato com a tecnologia, ele vai saber aprender o que que é a tecnologia. Ele vai ser... o aprendizado dele vai ser realmente atual. Atual, porque atual é tecnologia na vida das crianças, gente, queria ou não queira. Então eu vejo que isso é muito importante para as crianças, a tecnologia, e vejo que muitas escolas têm essa grande dificuldade com relação à tecnologia para trabalhar com esses alunos. [...] excelentes profissionais dentro dessas salas, [...]. Eles realmente nos ajudam, nos dão suporte, nos orientam, só não tem esse tipo de suporte quem não quer. Se a escola tem essas salas. A não ser que a pessoa tenha alguma resistência, algum professor tenha alguma resistência com relação a esse tipo de trabalho, porque eu acho que a gente tem que ter um olhar aberto, gente, um olhar amplo, um olhar... e esse olhar não... não é um olhar para o professor, é um olhar para o aluno, porque vai beneficiar o aluno, o professor não. O professor mais um... um suporte ali pra ajudar ao cres... ao crescimento daquele aluno.”

8MAEB

A: “Eu acho que até aumentar as formações, entendeu, elas são poucas, tem pouca gente que pode, às vezes, assim, na escola mesmo, o próprio pessoal da Sala de Recursos, né, eles têm, às vezes, uma demanda grande. [...]. E as pessoas novas que chegaram também precisam, né, está envolvida naquilo ali e que, às vezes, perdem porque, ah, houve uma formação, mas ainda não tinha vindo os contratos para a escola, e agora os contratos tão aí, os contratos estão, né, sem... sem esse apoio.”

9SEB

A e B: “[...] eu acho que toda escola tem que ter o seu para ele realmente conhecer a realidade daquela escola, participar mais efetivamente do trabalho junto com os professores, participar das coletivas. Eles... é... analisar as crianças no momento recreio, né, a socialização. Aí se ele é itinerante ele chega, ele atende as crianças e vai embora, ele não tem muito contato com os professores e nem com as crianças como um todo, né. Então eu acho que deveria toda escola ter todos os profissionais de apoio, porque mesmo com todos eles a gente ainda... o nosso trabalho é muito árduo, muito difícil, né.”

10AEB

A: “Olha, eu acho que dentro dessa carga horária, eu acho que eu teria que ter um espaço para planejamento junto com a equipe, né, porque não existe isso na grade de horário desse professor.”

<p><i>E, a partir daí a gente poderia, sim, está aproveitando as coordenações coletivas de quarta-feira. Para formações. Porque aí a gente não fala somente com aquele professor que tem um aluno com necessidade especial, a gente fala com todos. Porque eu posso não ter um aluno agora, mas se chegar um aluno amanhã, a escola vai ter que fazer a matrícula e eu vou ter que atender esse aluno, e aí? O que eu tenho de recursos de estratégia para estar atendendo esse aluno, né? Então a formação seria para todos. E o aluno não é do professor, né, o aluno é da escola, né? Todos somos escola. [...] A gente precisa muito dessa formação porque às vezes, a gente não aprende isso daí numa faculdade. É uma formação continuada, com os nossos colegas que têm mais experiência, com as estratégias que eles trazem, então é muito importante. ”</i></p> <p>B: “Porque eu acho que deveria ter um tempo específico para o professor de Sala de Recursos estar com os professores também, né? E não tem, pelo menos nessa carga horária que ela tá, de 20 horas, não tem esse tempo específico.”</p>
<p>11ASEB</p> <p>A e B: “[...] entendeu, de... de ele estar em uma escola só, entendeu? Eu acho que a participação dele seria melhor com o aluno, com os professores. O planejamento coletivo ia fluir mais. Nós... nós iríamos nos encontrar mais, né? Planejar juntas. Seria muito bom se eu tivesse esse tempo de planejar junto com ela as atividades da minha aluna. Oxe!!! Seria maravilhoso. Porque ela como especialista, ela ia me orientar e me dar novas ideias, né? E abrir mais um leque assim que eu ia clarear mais as minhas ideias. Com certeza se ela estivesse na... na minha escola, assim, às 40 horas na minha escola, junto comigo, planejando, com os outros professores que ela atende também, seria outra coisa, seria muito bom.”</p>
<p>12SEB</p> <p>A e B: “Bom, primeira coisa, toda escola deveria ter um professor da Sala de Recursos. Isso aí já resolveria muita coisa. E a partir daí, se a gente tem um professor na Sala de Recursos, ele está na escola, você pode contar com ele para que ele tenha todo um planejamento no decorrer do ano letivo, para dar essas ações de formação e está vendo junto ao grupo quais são as necessidades, e ele pode trabalhar dentro dessas necessidades que o grupo de professores tem. [...] só quero registrar aqui que realmente nós estamos muito tristes por estar perdendo a nossa professora da Sala de Recursos e esperamos, né, que esses critérios mudem, que a gente consiga, realmente, incluir todos os alunos com esse direito ao acesso a Sala de Recursos, na escola que eles estão estudando, e não terem que ir para as outras escolas para terem esse direito atendido. [...]. E nem ter um professor que tenha que se desdobrar, que além do trabalho dele, ainda tem que ficar se deslocando de uma escola pra outra.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ressaltamos que as entrevistas apresentaram claramente a percepção dos profissionais partícipes sobre o ofício do professor especialista da SRG, destacando, como no memorial, a importância dos momentos de formação e orientação para o fazer pedagógico.

Elas pontuaram, com destaque, as necessidades de ajustes (quanto às questões sobre a disponibilidade, comunicativas e de interação referentes ao professor da SRG) e sugestões (participação e disponibilidade dos professores em SRG no contexto escolar) que se casam em sua essência na prática do fazer pedagógico:

- ✓ A escola, como dever do Estado, precisa fornecer o profissional e que este professor esteja liberado para atendimento. Dessa forma, a sugestão é incluir na grade dos horários de atendimento momentos de interação com a equipe gestora, professores e demais educadores da instituição.

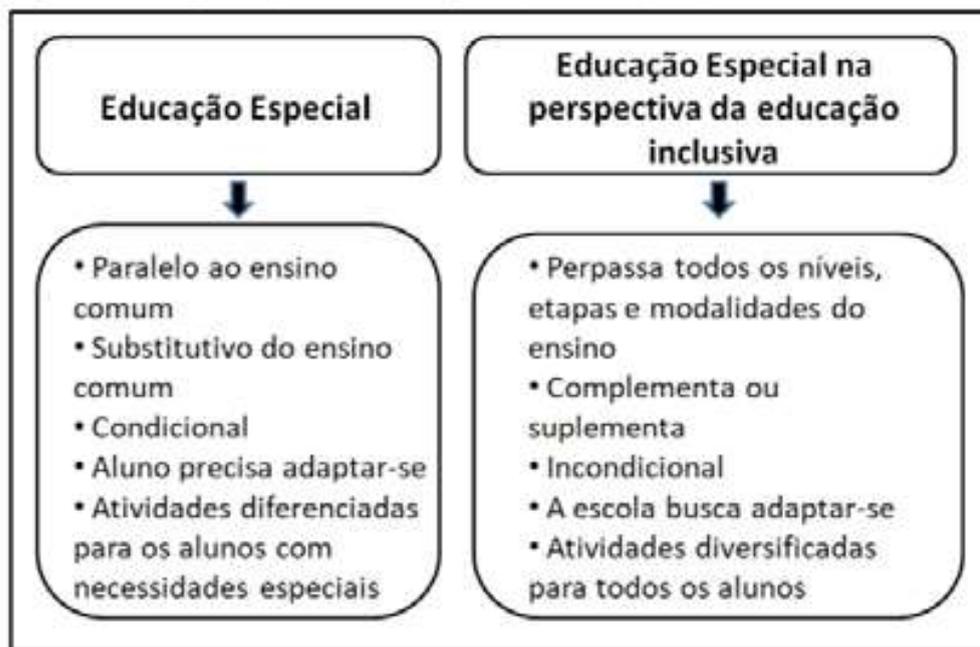
- ✓ Atestado e aposentadoria do professor especialista em SRG com substituição, pois sem esse atendimento causa desânimo e sentimento de desamparo entre os demais profissionais prejudicando o processo de inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência.
- ✓ Maior tempo hábil em cada escola, disponibilidade das 40 horas e exclusividade por escola, sendo que o atendimento em modelo de itinerância inviabiliza a convivência e interação entre o professor de SRG e a comunidade escolar. O profissional de SRG fixo cria identidade com a comunidade escolar, tendo como sugestão mudanças nos critérios de pré-requisitos (quantitativo de estudantes), para abertura e manutenção do AEE em SRG os quais causam a impossibilidade de atendimento de orientador e formador a comunidade escolar e exclusão.

O próximo capítulo aprofunda os resultados do estudo, discutindo-os com base nos referenciais teóricos, na legislação vigente e nas pesquisas que evidenciam as atribuições do profissional especialista em AEE em SRG, alguns, já apresentados no capítulo da fundamentação teórica e no estado do conhecimento.

6 DISCUSSÃO SOBRE O ESTUDO

Ponderando os objetivos propostos neste estudo, chegamos ao momento de associar as relações entre as falas das professoras participantes com o discurso dos documentos legais e orientadores que discorrem sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no AEE em SRG e, dessa forma, fundamentar as atribuições colaborativas de formar e orientar o profissional do AEE em SRG. A Figura 4 apresenta os pontos estancos entre a Educação Especial e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Figura 4 - Pontos díspares



Fonte: AEE Tertúlias 2 – Fascículo teórico-prático 2 (2022, p. 21).

Levando em consideração os pontos da perspectiva da Educação Inclusiva que direcionam as atribuições do AEE em SRG, pontuamos as características que diferenciam nas possibilidades do atendimento no qual daremos ênfase na função de complementar ou suplementar e não de substituir.

Nessa perspectiva inclusiva, a escola busca adaptar-se aos estudantes com atendimentos voltados à potencialidade e fragilidade como norteadoras das ações pedagógicas com atividades e metodologias diversificadas.

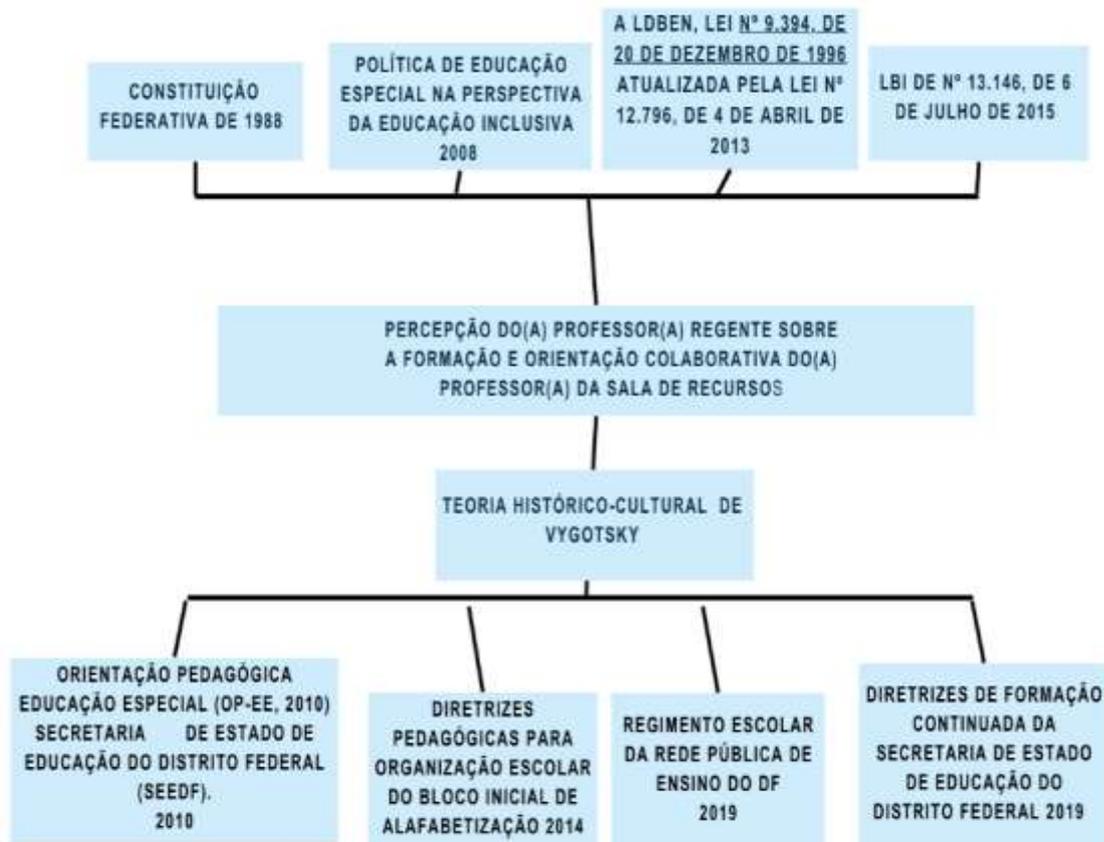
Este estudo utilizou como instrumentos de pesquisa o memorial e a entrevista semiestruturada. Eles foram elaborados a fim de identificar a percepção que as

participantes têm sobre a atuação do profissional de SRG, indicando as possíveis efetividades, ajustes necessários e sugestões para as efetivas modificações.

A pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2002, p. 25).

Desse modo, a proposta é apresentar um mapa conceitual com os principais documentos e assim relembrar o percurso discursivo que seguimos:

Figura 5 - Mapa da Fundamentação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No esquema apresentado, destacamos um documento que pode ser considerado o pontapé para o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o intento de fundamentar:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas 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, p. 10).

Depois de tais fundamentações, seguiremos a exposição textual em dois tópicos a fim de consolidar os discursos das partícipes e os entrelaçá-los com o teor dos documentos legais e a base teórica estudada.

6.1 Possível efetividade (narrativas apresentadas nos quadros 14 e 17)

As participantes falaram do apoio realizado pelo professor especialista atuante no AEE em SRG ao trabalho dos professores regentes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como uma parceria facilitadora e colaborativa. Reforçamos as falas das entrevistadas com o que dizem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45), para quem

[...] o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

As afirmações anteriores das autoras sobre o apoio e a parceria entre os profissionais evidenciam um trabalho colaborativo que provoca e provocou uma aprendizagem significativa de acordo com as especificidades de cada estudante. São corroboradas na fala da professora 7MEEB, 2023:

A minha experiência com o professor da Sala de Recursos, foi um divisor de águas na minha vida profissional. No meu caso em particular, a parceria com esses profissionais foram o ponto chave para o meu desenvolvimento profissional. Capacitou minhas ações dentro de sala de aula, me qualificou para auxiliar meu trabalho como professora e para ajudar as crianças com Necessidades Educacionais Especiais a chegar em uma aprendizagem significativa considerando a deficiência de cada um.

Este trecho evidencia o **apoio técnico** e a **organização pedagógica** proporcionados pelo atendimento, auxiliando no planejamento significativo no proceder com os estudantes atendidos em SRG focando nas potencialidades, um trabalho pedagógico apoiado em várias mãos e mentes em que cada profissional tem suas particularidades, como os estudantes têm suas singularidades, nos diálogos possíveis entre professor de sala de aula comum e professor do Atendimento Educacional Especializado:

Para que se obtenham resultados positivos no trabalho com alunos com deficiência, de maneira inclusiva, é necessário um trabalho em conjunto, pois o professor do AEE está com o aluno de forma individual, o que facilita o olhar para o potencial do aluno, os seus pontos negativos, suas fragilidades, ao passo que o professor de sala de aula comum está com esse aluno inserido em uma turma com vários alunos plurais e várias peculiaridades, porém convive com ele no mínimo quatro horas por dia e consegue conhecê-lo em suas singularidades (Froehlich, 2019, p. 23).

Essa diferença no fazer pedagógico desses profissionais, com ações diversificadas, seguem um mesmo objetivo, que é o de propiciar saberes acadêmicos e para a vida dos estudantes atendidos em comum. Com isso, feita de forma colaborativa e cooperativa, ela garante a eficiência e eficácia da aprendizagem dos estudantes diagnosticados, afirmados na vivência apresentada pela participante 11ASEB (2023):

*Porém me recordo de dois professores da Sala de Recursos que tive contato, os dois me orientaram sobre as adequações curriculares e as atividades que poderia realizar com os educandos. Esse contato foi muito importante para a minha organização pedagógica [...]. [...] por isso, é imprescindível a **relação** do professor regente com o professor da Sala de Recursos Multifuncional para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.*

A recordação frisa a necessidade de que seja realizada a atribuição pelo professor atuante em SRG, de orientador, e como essa relação entre os profissionais resultam em momentos de aprendizagens significativas. Outra vivência que mostra a importância do professor da sala de recursos é a seguinte:

*Então... e eu já trabalhei e já vivenciei, escola que o professor de Sala de Recursos era maravilhoso, e as crianças da escola eram tratadas de outra forma. Então é muito importante a questão do professor de Salas de Recursos diretamente ligado no pedagógico, **juntamente** com o professor regente. Se a gente tem um profissional de... na Sala de Recursos, capacitado, comprometido, empenhado, pode saber que a escola vai caminhar. Porque ele cutuca, ele tem... ele tem esse... como é que eu vou dizer? Ele tem essa habilidade de cutucar os professores, de mobilizar para que todos vejam a criança especial com grande potencial. Então se ele for bem formado, se ele for bem mesmo trabalhado na escola, tudo vai dar certo, vai caminhar bem (5DEA, 2023).*

Torna-se essencial para continuarmos esse escrito explicar a diferença do trabalho no ambiente escolar quando se trata da ação de forma coletiva, cooperativa e colaborativa. Iniciaremos pelo trabalho coletivo aquele realizado em grupo, mas nem sempre planejado e organizado por todas e todos, pois nem todas as pessoas são ativas no processo ou projeto.

A compreensão da organização da prática pedagógica como trabalho coletivo, na perspectiva Histórico-Cultural, implica uma reflexão sobre o significado do ensino, relacionado a um processo mais amplo: o de formação e desenvolvimento do homem como ser histórico e social (Versari; Galuch, 2007, p. 2).

Duarte (2004, p. 7) ressalta que a atividade coletiva humana é complexa, uma vez que não existe uma relação direta entre a ação e o seu motivo. Acreditamos que a ação coletiva é guiada pelo desejo de uns e a necessidade de realizar de outros.

O trabalho realizado de forma cooperativa é o trabalho em que as pessoas operam juntas, as ações são conjuntas, mas o planejamento geralmente é guiado, orientado, apresentando uma relação hierárquica. Nesta relação, alguém manda e os demais obedecem, diferenciando-se do coletivo na posição que precisa ter o entendimento de todos e todas sobre o objetivo e a meta desejada.

Já no pensamento sobre um trabalho colaborativo que trata de uma ação a ser elaborada por um conjunto de pessoas, espera-se uma ação de planejamento constante, reflexivo, trocas e interações, processual e com intenção pedagógica de condução de **ações de corresponsabilidade**. Os conceitos de colaboração e cooperação são reforçados por Damiani (2008, p. 45), conforme vemos abaixo:

[...] diferença entre colaboração e cooperação; embora os dois movimentos sejam precedidos pela ideia da ação conjunta (prefixo co), cooperar vem de operare, ou seja, operar, fazer, executar algo; já a ação de colaborar que deriva de elaborare, significa e nos coloca em direção a trabalhar, produzir e desenvolver atividades com vistas a um determinado fim.

As participantes desta pesquisa discorrem sobre a ação contínua de **colaboração entre o professor especialista e o professor regente** em relação à **formação e orientação**:

As formações e orientações dos professores da Sala de Recursos favoreceram minhas ações em regência de classe, tirando dúvidas, dando suporte, ensinando recursos que eu poderia usar e auxiliando no preenchimento das Adequações Curriculares (12SEB, 2023).

Até aqui, as falas das participantes evidenciaram a importância do trabalho colaborativo entre os dois professores, uma vez que ele incide em diversos aspectos do atendimento do estudante.

Um aspecto relevante do trabalho colaborativo está na garantia das Adequações Curriculares necessárias, conforme evidenciado por 12SEB e por 6DEA, na última fala apresentada e na seguinte. O envolvimento de todos os profissionais da

escola como ambiente inclusivo é de suma importância para o **preenchimento da ficha documental e as ações que gerem as Adequações Curriculares**. Este documento é de orientação da prática pedagógica cotidiana e da legitimidade do apoio sobre as ações pedagógicas referentes aos estudantes com deficiência. Carvalho (2020, p. 58-59) ressalta isto ponto em específico:

De acordo com as Orientações Pedagógicas (Brasília, 2010, p. 44), a organização e os procedimentos didático-pedagógicos destacam o “como fazer”, a organização temporal dos componentes curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo a favorecer a efetiva participação e integração do estudante e, conseqüentemente, auxiliar na melhoria de suas condições de aprendizagem. Dessa forma, a memória afetiva de algum momento em sala de aula: um toque no ombro com carinho, prestar atenção, pode contribuir para que o aluno reencontre e lembre aquele momento importante para o seu desenvolvimento. Ou seja, aquela situação que o professor parou, olhou fundo nos olhos, mudou o material, a estratégia no percurso da aula e identificou o que não estava adequado para aquele aprendizado porque ainda havia dúvidas, e, mesmo assim, ressaltou a capacidade do aluno para que ele conseguisse realizar as tarefas propostas. No formulário de Adequação Curricular, é importante descrever ações, procedimentos, metodologias, modificações de pequeno e grande porte realizadas em sala de aula e em âmbito educacional.

O apoio do professor do SRG com as adequações curriculares parece ser fundamental na opinião das entrevistadas do estudo: *“Em 2011 fui trabalhar com o BIA e participei de vários encontros e formações pedagógicas com participação de professores da Sala de Recursos com instruções sobre atividades lúdicas e adequação curricular”* (6DEA, 2023). Desse modo, importa abordar o que são as Adequações Curriculares por meio da OP-EE, da SEEDF.

Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas formas progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante. Essas adequações curriculares correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes. Essas adequações são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante (Brasília, 2010, p. 39).

Continuando a reflexão sobre a importância das Adequações Curriculares para o atendimento efetivo no contexto da educação inclusiva, a importância do currículo regular, formal ou prescrito, como referência básica nos lembra da importância do currículo real, oculto e funcional. É caminhando em parceria que este se faz presente nas adequações e ações cotidianas de sala de aula com base na

teoria-ação-reflexão.

Para Sacristán (2000), o currículo é um “elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e um elemento importante para a elaboração de um projeto alternativo de instituição”. Visando nos aprofundar nos conceitos importantes sobre a construção das Adequações Curriculares cotidianas, achamos oportuno frisar as funções e tipos de currículo:

- ✓ Currículo formal, também conhecido como currículo prescrito, pensado e escrito fora do espaço escolar, propriamente fora da sala de aula e constituído por um conjunto de conhecimentos que o sistema de ensino julga imprescindível em determinada disciplina ou ano escolar. Ex.: Diretrizes curriculares nacionais como os Planos Curriculares Nacionais (PCNs), de Educação Especial. No DF, o Currículo e Movimento entre outros.
- ✓ Currículo real, conjunto de conhecimentos e saberes prescritos pelas instituições de educação, ganha efetividade no cotidiano da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre os docentes e discentes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar. Ex.: Adequações de estratégias e temas de acordo com as potencialidades e necessidades individuais e coletivas. No DF, podemos exemplificar com as ações de flexibilidade propostas nos planos de aula.
- ✓ Currículo oculto, não está escrito nos documentos oficiais que orientam os sistemas educacionais, entretanto afeta de forma positiva ou negativa o processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares, pois abrange atitudes, comportamentos, gestos, percepções e valores que prevalecem no meio escolar. Ex.: As diferentes formas de organizar as situações de aprendizagem com base em crenças e valores socioculturais, e os padrões de relacionamento que se estabelecem na dinâmica do contexto educacional.
- ✓ Currículo funcional ou natural da educação especial, o qual promove a formação de habilidades essenciais para desenvolver a autonomia. Essas habilidades funcionais são chamadas de ações do dia a dia. Ex.: Higiene, alimentação, locomoção, o reconhecimento do EU, apropriação do nome, das partes do corpo, reconhecimento dos familiares, de pessoas importantes são atos e atitudes fundamentais para o reconhecimento e interação social.

González e Castro (2016, p. 35) afirmam o seguinte sobre as funções do Currículo:

O currículo se traduz em uma prática pedagógica a expressar a função social e cultural das instituições educativas. Por meio do currículo, as práticas pedagógicas diversas se entrecruzam, dialogam entre si e se configuram. O currículo adquire significados concretos dentro das salas de aula. As leituras e interpretações feitas desse currículo se materializam nas atividades propostas pelos professores que se traduzem em práticas pedagógicas. O professor seleciona e adapta os conteúdos conforme as concepções com as quais fundamenta sua prática (mesmo que isso corra de forma inconsciente). O currículo se concretiza neste movimento que precisa o diálogo entre o professor e sua prática pedagógica (González; Castro, 2016, p. 35).

Desta forma, todas as ações que conformam a prática pedagógica são relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, incluindo os padrões inconscientes das relações e interações que, às vezes, permeiam essa prática pedagógica. Todas as ações do cotidiano e das práxis educativas estruturam os tipos de currículo e suas funções no contexto escolar e seus resultados para a vida.

Sendo assim, é fundamental que todas as intenções pedagógicas se articulem de forma planejada em ações significativas de acordo com as atribuições educativas de cada profissional. Seguimos com outras atribuições que tiveram destaques na efetividade do AEE pelo olhar do professor regente.

A primeira das atribuições consideradas como efetivas pelas entrevistadas foi **a elaboração das atividades e dos recursos adequados, diversificados e individualizados**. Em relação a isso, 6DEA (2023) explica como punha em prática essas atribuições: *“Em algumas reuniões coletivas ela dava formação aos professores sobre algumas características dos alunos atendidos e sugeria como poderíamos agir com eles em sala de aula”* (6DEA, 2023). Com isso, o professor da SRG trabalha com os alunos e conhece suas características e as atividades que podem ser efetivas para seu aprendizado. A orientação dos professores regentes com base nesse conhecimento pode permitir a efetivação de um trabalho individualizado em sala de aula.

A segunda atribuição considerada como efetiva pelas entrevistadas abrange a orientação para a implementação de **atividades e recursos adequados de alfabetização**: *“[...] é uma sala que dá suporte para o professor trabalhando atividades multidisciplinares [...] trabalha a coordenação motora e ajuda na alfabetização*

também, [...] por exemplo símbolos e letras, números e outros símbolos ou diferenciar letras e números [...]” (4LEA, 2023).

A alfabetização é um processo no qual os aprendizes necessitam de ações interventivas realizadas pelos professores de forma organizada a fim de contribuir para o aprendizado. O respeito à construção dos saberes deve possibilitar o tempo adequado e as formas de aprender que facilitem o processo de aprendizado de cada estudante.

A permanência de forma produtiva no ambiente escolar é o que garante a aprendizagem e o ensino e sua importância se confirma na citação a seguir retirada do documento norteador das Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do segundo Ciclo para as aprendizagens – BIA e 2º Bloco (Brasília, 2014, p. 15):

Diversos fatores são destacados como dificultadores para o alcance da educação com qualidade, entre eles, o de caráter social relacionado ao acesso, à permanência e ao aproveitamento escolar. Nessa perspectiva, assegurar a todo estudante tempos e espaços de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender, como preconiza o Bloco Inicial de Alfabetização, é importante para mantê-lo na escola e promover suas aprendizagens.

A SRG, na pessoa dos seus profissionais, trabalha com recursos, oportunidades e atividades diferenciadas (são aquelas que necessitam de adaptação ou adequação aos conteúdos, atividades e avaliações de acordo com as necessidades de cada sujeito ou grupo destinado) e diversificadas (são atividades, materiais e estratégias diferentes que ensinam o mesmo conteúdo).

Esse é também o pensamento compartilhado pelo Sistema de Ciclos que está permeado pelo olhar interventivo individualizado, que parte dos saberes baseados nas particularidades, potencialidades e dificuldades para a eficiência e eficácia do coletivo, ou seja, da turma atendida pelo professor regente.

Com isso, o trabalho colaborativo entre os profissionais é uma ação que favorece e que permeia as intenções da Educação Inclusiva e do Sistema de Ciclos. Isso porque permite a estruturação de uma intervenção individualizada.

Frisamos que uma das atribuições consideradas como efetiva pelas participantes deste estudo abrange a possibilidade de um trabalho colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva, como destaca Mantoan (2015): o ato de conhecer as limitações e potencialidades desses sujeitos é uma forma de proporcionar oportunidades e estratégias específicas que potencializem seu aprendizado.

As professoras partícipes, nesta categoria de efetividade, abordaram também **o apoio ao trabalho com as famílias e apoio à comunidade escolar**, como um elo de comunicação, participação, motivação, adequação do horário de atendimento, orientação sobre as atividades e instrumentos pedagógicos. Isso foi destacado na fala de uma participante:

Mais os pais, os pais precisam de conhecimento, às vezes não tinha, não sabia exatamente como cuidar do filho, como tratar o filho, como encorajar o filho a aprender. E elas faziam muito isso de ministrar para os pais, porque eles tinham as limitações, sim, mas eles tinham potencialidades. E como a família é... trabalhar em casa para que na escola também tivesse um resultado. Então acabava sendo também de formação, né. Não só para as famílias, mas para o aluno também que se sentia mais encorajado. E os professores, porque os professores vendo os pais participando motivados, eles também ficam motivados, né. É um ciclo. [...] Além de promover uma transformação na cultura do ensino, a educação inclusiva também reflete em adaptações promovidas por políticas públicas, gestão escolar, envolvimento de comunidade externa e interna, revisões de estratégias pedagógicas, treinamento e capacitação de professores e demais profissionais da área da educação (5DEA, 2023).

Nessa perspectiva, destacamos a orientação aos familiares. Para Pang (2008), envolver as famílias na escolarização dos filhos com deficiência pode ser positivo. Afinal, ao conhecer os recursos e as necessidades dessas famílias, os professores podem auxiliar na redução do estresse sofrido no desafio diário da escolarização e, assim, estabelecer uma interação colaborativa que auxilie no processo de inclusão escolar.

Podemos continuar nossa fundamentação relacionando as narrativas presentes neste tópico com algumas atribuições presentes no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, produzido em 2019, com a proposta de delinear a pertinência de cada profissional. Segundo este documento, compete ao professor especialista da SRG:

V - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da unidade escolar;
VI - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VII - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante (Brasília, 2019, p. 63).

Vamos continuar nesse sentido, colocando em prática o olhar constante sobre o trabalho do professor especialista da SRG. Essa análise vai permitir promover a inclusão para toda comunidade escolar interna e externa no que tange o AEE em

SRG. Seguimos para o próximo tópico para expressar as necessidades de ajustes e as sugestões pertinentes.

6.2 Necessidades de ajustes (alegações dos quadros 15 e 18) e sugestões (argumentações dos quadros 16 e 19)

No memorial e na entrevista, as participantes deste estudo foram indagadas diretamente sobre os ajustes necessários para aumentar a efetividade do trabalho do professor especialista da SRG. Esses ajustes foram sinalizados com base nas experiências delas nos contextos escolares estudados. Neste tópico, analisamos esses ajustes com base em documentos orientadores e resoluções para o fazer do professor da SRG, e da SEEDF. Além disso, apresentamos sugestões específicas a partir das argumentações das participantes.

O primeiro ajuste que parece importante para as professoras está relacionado com a **possibilidade de contar com o apoio do professor especialista da SRG em tempo integral em um mesmo contexto escolar**. Foi sinalizada a necessidade de que o professor especialista em SRG seja efetivamente da escola. Isso leva à necessidade de rever as orientações da SEEDF para a matrícula, pois essas orientações advogam pela itinerância, como disposto na estratégia de matrícula da SEEDF de referência:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: 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 Escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA. A Unidade Escolar poderá promover o remanejamento dos estudantes com deficiência ou TEA para um único horário, desde que tenham adequação de temporalidade. Nas Unidades Escolares onde em 2022 o quantitativo de estudantes nas SR existentes estiveram abaixo do mínimo previsto nesta Estratégia de Matrícula, deverá ser realizada análise junto à SUBIN, SUGEP e SUPLAV, com vista ao seu funcionamento em caráter extraordinário ou a realização da reorganização da demanda, de acordo com a Ordem de Serviço Conjunta – SUBEB/SUGEP/SUPLAV nº 1, de 25/09/2017. Caso a grade horária do professor de AEE na SR não esteja com o quantitativo mínimo de estudantes, poderá ser adotada a itinerância (Brasília, 2023, p. 126).

Seguem-se algumas das falas que demonstram que essa orientação necessita de um ajuste por causar infuncionalidade no atendimento, pois atribuições deixam de ser realizadas por falta de tempo suficiente e eficiente na grade horária:

Infelizmente o que acontece com os professores da Sala de Recursos é que eles são itinerantes, então eles ficam atendendo [...] alunos de manhã e alunos a tarde. Eles não têm tempo para ajudar o professor. Quando um..., um professor, um profissional é de uma escola só, eu já vi atendimento com professores só que o XXX não está prezando por isso, [...] está querendo que o profissional da Sala de Recursos atenda alunos o tempo todo, então, não tem que com eles orientar o professor, o professor é..., ele não tem formação para lidar com aluno, não é exigido isso na escolha de turma, qualquer professor mesmo sem formação pode pegar um aluno especial. Não tem tempo hábil, ele está atendendo alunos o tempo todo, [...] atendendo aluno, várias escolas (4LEA, 2023).

Em suas narrativas, as professoras compartilham o desejo de ter o AEE em SRG ativo dentro das instituições escolares nas quais trabalham. Isso porque esse atendimento pode e deve ser favorável aos estudantes, sendo uma interação de qualidade como suporte nas ações pedagógicas diárias, tendo em vista a dinamicidade do ambiente escolar.

Quando não tem o profissional. Porque eu, eu digo que é um trabalho em conjunto, gente, é um trabalho em conjunto. Nós precisamos desse... dessas salas dentro das escolas, que é um trabalho em conjunto. Se rompe o ciclo quando essa... quando o profissional não está dentro da escola dando esse suporte para os professores regentes com relação a esses alunos. Um ciclo é rompido (7MEEB, 2023).

O segundo ajuste alegado pelas participantes é a **ausência** de profissionais do **AEE em SRG** por motivos de **aposentadoria e licença médica** desses profissionais. A proposta é ter professores substitutos desse AEE em banco reserva como acontece em regência de classe. Essa situação ficou evidenciada em várias falas presentes nos quadros do capítulo 5. Aqui, no entanto, damos destaque a uma das entrevistadas:

E as duas professoras eram muito competentes nesse sentido mesmo de falar com os professores, de sempre lutar pelos direitos da criança especial, né? A professora, as duas que aposentaram, assim, lutavam mesmo pelos direitos das crianças especiais, com unhas e dentes. Elas eram assim. E era bem movimentada a Sala de Recursos, todo dia tinha alunos, tinha movimento, tinha arte, plantavam aqui na escola, faziam horta. Então a gente via essas crianças aparecendo na escola. Sempre eles estavam em... né, em alguma coisa. Teve uma época... uma época também que uma delas fez a bandinha de sucata. Então foi muito bacana, os especiais participaram também dessa bandinha. Infelizmente as duas aposentaram, ficamos um bom período sem professor e realmente acabou, ficou bem triste, né. Porque não tinha quem fizesse esse trabalho delas [...] (5DEA, 2023).

A Constituição Federal (1988), na Seção II, trata dos servidores públicos, e em seu Art. 40. Parág. 5, especifica sobre a aposentadoria do servidor professor:

§ 5º os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo (Brasil, 1988, p. 31).

A aposentadoria e a licença médica são direitos garantidos ao trabalhador brasileiro. Assim, não é justo que acabem sendo considerados eventos traumáticos para a comunidade escolar, principalmente para os estudantes com deficiência, os quais têm direito ao AEE em SRG. Com isso, damos destaque à fala de 8MAEB (2023):

[...] porque o professor da Sala de Recursos adoeceu, estava de atestado, não tinha como atender. Eu acho isso engraçado, também, porque, assim, né, se você pega um atestado na sala comum, você tem um substituto, e para a Sala de Recursos não tem. É como se aquele profissional não tivesse a importância que ele tem, né. E a gente percebe é... isso, muito, assim, com muita tristeza, porque não, não tem, entendeu, é assim... né, muito pouca gente, às vezes, tem uma especialização, também, para ir para a Sala de Recursos, né, a gente, não é todo mundo que eu acho que está ali, né, as pessoas que estão ali realmente tem condições de atender a criança de uma forma diferenciada e com maior retorno, né, praquela criança e para a sala, que faz para todo mundo para a escola inteira. Porque eu acho que quando a escola, a Sala de Recursos, ela funciona bem, todo mundo fica mais tranquilo, né, o professor fica tranquilo, o pai fica tranquilo, né, a escola fica mais tranquila. E quando esse profissional não está à disposição da escola, a gente fica, sabe, assim, agoniado, como se a gente tivesse desamparado, né? Quem vai poder nos ajudar? Porque tem outras ajudas de coordenação, mas não é um pessoal que está ali pronto para atender aquela sua necessidade, que é tão específica, que eu acho que é específica na Sala de Recursos. Então além de importante é muito triste quando não tem uma pessoa que possa nos atender ali diretamente. [...] eu acho muito complicado, quando ele é itinerante, ele, realmente, assim, ele não consegue atender direito a escola, não por falta de... de capacidade, mas por falta de tempo, porque ele não dá conta, o tempo... o tempo da gente, o tempo não para, né, a gente para, o tempo não para, e aí... Né, se deslocar é complicado, a atenção fica diferenciada, é muito difícil” (8MAEB).

O terceiro ajuste declarado pelas participantes seria sobre **a grade horária do AEE em SRG** para atender toda a comunidade escolar, incluindo professores, familiares e demais profissionais da educação. Esse ajuste tende a manter a participação dos professores em SRG no contexto escolar de forma permanente e não itinerante.

Desse modo, a participante 5DEA (2023) ressalta:

Ela é itinerante, então ela vem e faz o trabalho dela, mas não dá pra fazer muita coisa, porque ela faz um pouco aqui e tem que ir pra outra escola. Então assim a melhor época era quando nós tínhamos as professoras disponíveis, né, 40 horas para nossa escola. Aí elas conseguiam participar

das coletivas, dos planejamentos, trabalho... é... traziam livros, também a gente trabalhou a questão, né, da importância, discutir isso com as famílias. Ah, era muito bom também, na época delas, o envolvimento das famílias das crianças especiais. A gente tinha muita formação para pais. Os pais vinham, participavam do chá, dum café da tarde. [...]. Isso, é porque ela tem que ficar em duas escolas, cumprindo horário aqui, cumprindo horário lá. Aí atende um pouco na outra escola e atende um pouco aqui. Acaba que o trabalho fica bem quebrado mesmo. Não fica legal não. [...] agora voltou com uma professora tendo que atender a duas escolas. Porque a partir do momento, né, que o governo acha que isso não é prioridade e que acha que, ah, não, tem tanto... é... limita a questão dos alunos, a quantidade. Ela só tem esses aqui, não precisa de professor. É uma desvalorização por parte do governo. Eu acho que tem que realmente o governo rever isso, tem crianças especial na escola (5DEA).

O quarto ajuste sugerido pelas participantes envolve o **profissional atuante em SRG ter tempo hábil** para participar como **orientador e formador** no processo pedagógico que envolve a comunidade escolar interna e externa. Esse ajuste indicado pelas participantes está previsto nas leis e orientações vigentes. Nesse sentido, enfocaremos na Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Art.12 do documento especifica como diretrizes operacionais do AEE:

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;
 VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 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).

Ainda sobre a importância da articulação do trabalho dos profissionais aqui focados, destacamos a narrativa de outra participante:

Eu acho que sim, o professor de Sala de Recursos, ele tem muito conhecimento, né? E experiência também, né, de como lidar com algumas dificuldades, né? Então essa orientação, essa conversa individual com o professor, ou até mesmo a formação, em dia de coordenação coletiva, ela ajuda muito, né? Eu tenho percebido, a nossa professora da Sala de Recursos, que ela tem dado muito esse apoio individual aos professores, mesmo sem ela ter esse tempo na grade horária, ela procura está sempre conversando com os professores e ela dá um feedback daquilo que ela fez lá na Sala de Recursos, com as crianças. Ela passa para os professores e os professores conseguem desenvolver mais coisas em cima daquilo que ela estava fazendo. Então, isso daí, para mim, já é uma formação (10AEB, 2023).

A necessidade e a importância de articular o trabalho dos diferentes profissionais que atendem os estudantes estão legitimadas pelo Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em seu Art. 9. É atribuição do professor da SRG:

IX - 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 estudantes nas atividades escolares (Brasília, 2019, p. 64, grifo nosso).

Os momentos de formação continuada em trabalho são momentos únicos de cada escola, de cada profissional, pois eles têm como base necessidades e situações diferenciadas de cada pessoa. Assim, fechamos o capítulo com uma narrativa que evidencia como as formações em trabalho são consideradas como um instrumento, um apoio contínuo e processual:

Eu vejo nessas formações é...., um instrumento é...., um apoio é...., para que o professor não fique inseguro, para que ele não..., ele não até a doença, porque de repente sozinho, ele se vê com dificuldades e olha para o aluno e acha que não vai conseguir. Eu acho que é extremamente importante sim a capacitação é...., assim o professor, até porque a gente aprende a vida toda. Então, não vai ser diferente nessa situação. [...] é porque talvez não conseguimos ainda ter um professor para cada escola. Eu acredito que seria. Vamos dizer assim seria perfeito para a educação se houvesse porque é extremamente necessário assim como a gente inclui o aluno tem que ter, teria que ter esse professor em cada escola (2KEA, 2023).

Os ajustes sinalizados pelas professoras são passíveis de realização, pois são legitimados pelas leis, pelos documentos norteadores e pelas diretrizes operacionais. A participação das professoras foi de enorme importância para evidenciar como o AEE em SRG tem sido realizado de forma eficiente e para apontar como os apoios colaborativos e adequados da comunidade escolar e do Estado são relevantes para o processo de inclusão acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

As atribuições colaborativas de formar e orientar os professores regentes se concretizam na prática conforme as possibilidades reais de cada contexto escolar. Entretanto, elas só podem ser mais efetivas se os professores especialistas forem respeitados e apoiados no sentido de ampliar e sistematizar o seu trabalho. As atribuições pertinentes ao cargo, sobretudo as de orientar e formar, devem abranger todos os integrantes da comunidade escolar interna e externa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as intervenções do professor especialista atuante em Sala de Recursos Generalista (SRG) enquanto formador e orientador, considerando a percepção do professor regente do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no âmbito do Distrito Federal (DF).

Foi possível descrever as atribuições do professor especialista no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRG, apontar os principais documentos que regem esse atendimento no espaço das escolas públicas do DF, evidenciar a presença dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001, 2002, 2003) e destacar as leis legitimadoras da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva no Brasil.

O objetivo de analisar a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de SRG, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA, foi realizado com a participação de 12 professoras pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Por meio de dois instrumentos de pesquisa (o memorial e a entrevista semiestruturada), foram apontadas as efetividades, as necessidades de ajustes e as sugestões sobre as atribuições interventivas de formar e orientar realizadas pelos profissionais atuantes em SRG.

Respondendo aos objetivos específicos propostos nesse estudo, o resultado dessa pesquisa proporcionou dois produtos técnicos: o relatório técnico conclusivo apresentando as efetividades, ajustes necessários e sugestões pertinentes sobre as ações interventivas realizadas pelo professor de SRG para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA. E um curso de formação continuada a ser apresentado à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, para os professores do BIA em regência e em atuação no AEE em SRG, com o intuito de apresentar as possibilidades do processo colaborativo entre esses dois profissionais para o fazer pedagógico.

As principais contribuições desta dissertação serão apresentar à comunidade escolar interna e externa e à comunidade acadêmica a análise realizada pelas participantes sobre as atribuições do professor especialista da SRG e a efetividade do AEE. Essa apresentação também será realizada por meio da implementação dos produtos técnicos elaborados e de publicações acadêmicas em revistas e eventos.

Acredita-se que é fundamental que a comunidade escolar e a comunidade acadêmica conheçam as atribuições do professor-especialista em SRG e a funcionalidade do AEE para uma maior visibilidade desse atendimento, assim como para melhorias dele.

Consideramos que o conhecimento sobre as atribuições do professor especialista da SRG é uma contribuição importante para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, pois possibilita a reflexão crítica e a melhoria das ações colaborativas desse profissional atuante em SRG para o crescimento global da clientela atendida no AEE em SRG.

Aos futuros estudiosos sobre temas relativos à SGR e às atribuições de seus profissionais, recomendamos que transformem os resultados de alguma forma em produtos técnicos que visibilizem e sensibilizem sobre o AEE em SRG, destacando seu papel enriquecedor para toda a comunidade escolar, sobretudo para as pessoas com deficiência no processo de inclusão acadêmica.

Segundo as narrativas das professoras entrevistadas, pode-se perceber que elas reforçam os princípios da Teoria Histórico-Cultural, capacitando a compreensão de que o ser social se desenvolve no momento histórico em que vive, com base na cultura a que tem acesso, sendo, portanto, um ser histórico e cultural.

Por último, sinaliza-se a importância do presente estudo para a pesquisadora que é professora atuante na SRG e que entende a inclusão escolar como uma possibilidade de ontem, de hoje e de amanhã. Muitas das ações pedagógicas que acontecem na SRG são precisas e validadas pelos estudos e experiências ao longo do tempo, outras são intuitivas, com base na observação e na sensibilidade em relação às necessidades dos alunos e professores. No decorrer da práxis surgem muitas dúvidas e desafios. Assim, a valorização dessa práxis por parte de outros atores do contexto escolar nos permite continuar sonhando com um AEE em SRG que, de fato, seja direito de todos.

8 PRODUTO TÉCNICO

Este capítulo engloba a apresentação dos esboços dos produtos técnicos propostos no estudo dissertativo desenvolvido no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação na Modalidade Profissional (PPGE-MP), tendo como autora Edilene Francisco de Carvalho, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alia Maria Barrios González, intitulado a “Percepção do(a) professor(a) regente sobre a formação e orientação colaborativa do(a) professor(a) da Sala de Recursos”.

São dois os produtos técnicos. O primeiro é um relatório técnico conclusivo referente à pesquisa, apresentando as possíveis contribuições, os ajustes necessários e as sugestões pertinentes sobre as ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos Generalista (SRG) para o fazer pedagógico de professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

O segundo produto é a elaboração de um curso a ser apresentado à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. Ele tem como clientela os professores atuantes no BIA em regência e em atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRG, com o intuito de apresentar e refletir sobre as possibilidades do processo colaborativo entre esses dois profissionais para o fazer pedagógico.

Na dissertação, decidimos agregar os esboços dos produtos técnicos, pois o relatório deve seguir os documentos padrão da SEEDF e será enviado no decorrer do próximo ano (2024). Dessa forma, poderá haver modificações estruturais no documento padrão do ano vigente.

O segundo produto, o curso, será enviado em 2024, seguindo o edital apresentado no Diário Oficial do Distrito Federal proposto pela à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da SEEDF.

8.1 Relatório técnico conclusivo

O presente esboço do relatório é parte integrante da pesquisa de Mestrado sobre a “Percepção do(a) professor(a) regente sobre a formação e orientação colaborativa do(a) professor(a) da Sala de Recursos”.

O intento deste relatório é retratar, por meio das análises realizadas sobre o material coletado com as doze entrevistadas, a possível efetividade, as necessidades de ajustes e sugestões nas ações interventivas realizadas pelo professor e especialista atuante em SRG, de acordo com suas atribuições colaborativas de formador e orientador, para o fazer pedagógico na percepção de professores regentes do BIA a ser entregue à Subsecretaria e Integral Educação Inclusiva da SEEDF.

8.1.1 Objetivo

O objetivo deste relatório é apresentar as efetividades, necessidades de ajustes e sugestões sobre as ações interventivas, de formar e orientar, realizadas pelo professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRG no DF sob a perspectiva do professor regente do BIA.

8.1.2 Efetividades

As professoras participantes da pesquisa realizaram um memorial seguindo um roteiro e participaram de uma entrevista semiestruturada em dias diferenciados e de forma individualizada.

Em síntese, os resultados mostraram as contribuições referentes às ações colaborativas de formar e orientar com realces nas atribuições realizadas pelo profissional atuante em SRG na perspectiva dos professores regentes do BIA, nas seguintes categorias:

Na categoria de apoio ao trabalho dos professores regentes, o professor especialista demonstra parceria colaborativa como apoio técnico no suporte pedagógico com interações positivas sobre orientações formativas envolvendo a utilização de jogos pedagógicos, adequações curriculares e apoio no processo de alfabetização.

O profissional ajuda e auxilia no planejamento, de forma multidisciplinar de acordo com a necessidade dos estudantes, tendo as sondagens das especificidades dos estudantes como base da organização pedagógica.

O professor da SRG costuma proporcionar materiais que sejam direcionados, diferenciados, diversificados e individualizados e, assim, potencializem o processo de ensino e aprendizado com ações interventivas e a revisão constante das estratégias

pedagógicas.

De acordo com os resultados do estudo, o professor da SRG se apresenta e é visto como um profissional capacitado, que mobiliza a comunidade escolar para que o atendimento aos estudantes diagnosticados aconteça com qualidade e equidade, sendo um facilitador do trabalho do professor regente.

Na categoria de apoio ao trabalho com as famílias, o professor atuante em SRG auxilia na questão de aquisição dos saberes do estudante, considerando os problemas sociais e a vida pessoal e familiar do estudante com deficiência. Exemplos do apoio ao trabalho com a família são: a ação de adequar o horário de atendimento conforme as possibilidades do estudante e sua família, garantindo que o atendimento seja realizado; o apoio para a continuidade do trabalho em casa; as orientações para a família no sentido de cuidar e encorajar o processo de aprendizagem do estudante. Representando uma ponte de interação entre a escola e a família, o professor em SRG atua como um orientador sobre as estratégias a serem utilizadas ao realizar atividades pedagógicas em casa de frente às especificidades dos estudantes.

8.1.3 Necessidades de ajustes

São 12 professoras participantes da pesquisa, atuantes em 2 escolas polos, que apresentaram contribuições a respeito da necessidade de ajustes no AEE da SRG. Essas contribuições abrangem questões sobre disponibilidade, ações comunicativas e interação:

- ✓ Atestado e aposentadoria sem substituição causando desânimo entre os demais profissionais e prejudicando o processo de inclusão acadêmica.
- ✓ Não ter o professor especialista em cada escola, causando um entrave para que a interação entre os profissionais seja realizada em tempo hábil afetando o atendimento do estudante.
- ✓ Atendimento em horário contrário ao turno de aula realmente complementa e suplementa as necessidades pedagógicas. Entretanto, se for realizado no horário de sala de aula, compromete o andamento do estudante impossibilitando o pertencimento do estudante em sala de aula.
- ✓ Mudança sobre a questão da itinerância que causa a impossibilidade

- de atendimento de orientador e formador aos professores regentes.
- ✓ Maior capacitação dos professores regentes para atuação com estudantes com deficiência, sendo importante que o apoio pedagógico aos professores exista na grade de atendimento.
 - ✓ Solicitação dos familiares do atendimento por parte do professor especialista na escola para orientação e formação. Nos últimos anos, os familiares não estão tendo essa contribuição por não haver na grade horária a disponibilidade desse atendimento, pois os professores-especialistas, seguindo as orientações documentais da SEEDF, não têm liberação para esse atendimento. Entretanto, esse tipo de atendimento é apontado como importante.
 - ✓ Mudança dos pré-requisitos para se ter e manter o AEE em SRG, uma vez que os pré-requisitos atuais causam exclusão, pois a documentação da Estratégia de Matrícula atual prioriza a quantidade de atendimento dos estudantes sem levar em considerações as atribuições colaborativas que o professor-especialista deve realizar com a comunidade escolar.

As necessidades de ajustes costuram-se com as sugestões realizadas pelas professoras atuantes no BIA.

8.1.4 Sugestões

As participantes e as escolas e demais pessoas da comunidade interna receberam a pesquisa e a pesquisadora com um olhar de possibilidade de renovação do AEE em SRG pelo seu possível efeito positivo para o sistema acadêmico e âmbito educativo. Enriqueceram o estudo com sugestões possíveis de realização e pertinentes ao contexto histórico de uma educação que visa à colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Seguem-se em destaque as sugestões sobre as categorias de participação e disponibilidade dos professores em SRG no contexto escolar, as quais impactam as atividades de planejamento coletivo, momentos para realização de formações continuadas, assim como as interações permanentes que possibilitam a identidade com a comunidade escolar e o sentimento de pertencimento.

De acordo com as participantes do estudo, é fundamental a exclusividade do

profissional em SRG por escola, pois assim esses profissionais terão tempo hábil para a realização de suas atribuições de formar e orientar. As atividades de formação e orientação devem estar incluídas na grade horária de atendimentos, abrangendo momentos com a equipe gestora, os professores, outros profissionais de educação, familiares e estudantes.

A maior ênfase entre as participantes foi a sugestão para que haja mudanças nos critérios de pré-requisitos para abertura e manutenção do AEE em SRG, evitando o atendimento em forma de itinerância. Ou seja, que o profissional não tenha que trabalhar em mais de uma escola, sendo considerado o atendimento em seu efeito qualitativo e não por quantidade de estudante.

O tópico seguinte trata do curso a ser apresentado e sugerido à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF.

8.2 Curso de aperfeiçoamento

Nome do curso: *Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista em uma perspectiva colaborativa.*

8.2.1 Proposta do curso de aperfeiçoamento

A proposta do curso é proporcionar um espaço de reflexão sobre o trabalho colaborativo realizado pelo professor atuante no AEE em SRG em Atividades ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, de formar e orientar, os professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) com a carga horária de 30 a 60 horas no ambiente de extensão de Educação a Distância (EaD) da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

8.2.2 Objetivo

O professor e especialista atuante no AEE em SRG têm, entre algumas das atribuições, a função de formar e orientar os professores, inclusive os regentes do BIA

para o fazer pedagógico no processo de inclusão acadêmica, social e afetiva dos estudantes com deficiência. Assim, a proposta do curso apresenta como objetivo central apresentar e refletir sobre as possibilidades do processo colaborativo entre esses dois profissionais.

8.2.3 Justificativa

A necessidade de apresentar à comunidade escolar, focando na clientela dos profissionais em regência no BIA e do AEE em SRG, questões sobre as ações colaborativas (de formar e orientar) dos professores atuantes em SRG realizadas com os professores do BIA, para o fazer pedagógico no processo de inclusão acadêmica, social e afetiva dos estudantes com deficiência.

8.2.4 Fundamentação teórica

- ✓ Pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.
- ✓ Competências para Educação a Distância.
- ✓ Netiqueta e Educação.
- ✓ Diretrizes de avaliação educacional do DF.
- ✓ Percurso da Educação Especial à Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado no Brasil.
- ✓ Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal.
- ✓ Diretrizes pedagógicas para organização do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal.
- ✓ Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

8.2.5 Conteúdos

- ✓ Fundamentação legal da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.
- ✓ Educação EaD – Netiqueta.
- ✓ Atribuições do professor-especialistas atuante em AEE em SRG.

- ✓ Situações exitosas do AEE em SRG pelo Brasil e DF.
- ✓ Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.
- ✓ Diretrizes de Formação Continuada.
- ✓ Ciclos: Bloco Inicial de Alfabetização.

8.2.6 Desenvolvimento metodológico

A ideia é realizar dois encontros de forma síncrona, no início e fim do curso, no qual os participantes estão presentes ao mesmo tempo em espaços físicos diferentes, permitindo interações instantâneas.

Ter 5 unidades contendo texto-base, vídeo curto e explicativo, fórum avaliativo e uma atividade surpresa que pode incluir entrevistas, questionários, *podcasts*, criação de vídeos, fichamento, entre outros.

A atividade final será a realização de um relato reflexivo de uma atividade colaborativa, seguindo um pequeno roteiro. A atividade poderá ser realizada individualmente ou em dupla se os/as participantes forem da mesma escola.

8.2.7 Avaliação

A intenção da mediação do curso é diversificar as possibilidades de aprendizagens e utilizar os instrumentos avaliativos como reorganizadores do processo, principalmente os fóruns de discussão, que viabilizarão e sinalizarão as reflexões realizadas pelos cursistas durante o processo formativo.

Assim, as atividades avaliativas serão processuais e com propostas diversificadas potencializando diferentes formas de aprendizagem. Ou seja, o processo avaliativo será contínuo, permanente e flexível, implicando um planejamento constante para que haja uma aprendizagem significativa e reflexiva por parte dos professores e cursistas.

REFERÊNCIAS

ADOROCINEMA. BEWITCHED, nome no Brasil: A Feiticeira (série de TV)/ Sinopse e informação/Seriado. **Adoro Cinema**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-348/>. Acesso em: 10 julho. 2023.

ALMEIDA, Franciskely Eloy. **A Sala de Recursos Multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência**. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Solange Lucas Ribeiro. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11247032. Acesso em: 18 mar. 2023.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza – UFC**. Orientadora: Prof.^a PhD Rita Vieira de Figueiredo. 2018. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. **O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista**. VII Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID4260_24082020174103.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BARBOSA, Eline Freitas Brandão. **Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isa Regina Santos dos Anjos São Cristóvão, 2017. 192 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7221/2/ELINE_FREITAS_BRANDAO_BARBOSA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BARROS, Lúcio Oliveira de. **A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional**. Orientadora: Dr.^a Luciana Aparecida de Araújo Penitente Marília, 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039278. Acesso em: 18 mar. 2023.

BERGER, Letícia Batista Silva. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ines de Oliveira Ramos. Espírito Santo, 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10973309. Acesso em: 18 mar. 2023.

BEWITCHED, nome no Brasil: **A Feiticeira (série de TV)**. Direção: William Milton Asher. Produção: Danny Arnold, Jerry Davis e William Froug. Intérpretes: Elizabeth Montgomery, Dick York, Dick Sargent, Agnes Moorehead, David White, Erin Murphy e Diane Murphy et al. Roteiro: Vários roteiristas. Local: Screen Gems Ashmont Productions, 1964 a 1972, EUA. Preto e branco/Cor, 8 Temporadas (255 episódios).

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BORGES, Maria Célia; SILVA, Marlon César da; LEAL, Simone das Graças. A formação docente e o Atendimento Educacional Especializado – mediação para inclusão educacional. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 8, n. 2, p. 141–157, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n2a2019-51991. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51991>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: que território é esse?. *Revista Aleph*, 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRANDAU, R. *et al.* Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular*, 2005; v. 20, n. 1: VII-IX.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 175 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 31p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. 5 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil: CNE/CP, 2020. 15p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 de abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasil: MS; CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento 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. – Brasília; MEC. 2008. 19p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República - casa civil. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 33p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 5 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%AAncia. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de

atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

1p. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UVq5keRpWT529#:~:text=REGULAMENTA%20AS%20LEIS%20N%C2%BAS%2010.048,MOBILIDADE%20REDUZIDA%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 15p. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 4p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2p. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> 1/. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 3 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 68p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 33 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 16 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei->

5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 33p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 33 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 81 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%AAncia. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 1p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Assuntos/Saúde de A a Z/M-Meningite**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/m/meningite>. Acesso: 20 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. 1p. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 3p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASÍLIA. **Diretrizes de formação continuada**. SEEDF. Brasília, 2019. 63p. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASÍLIA. **Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão 2023**. SEEDF. Brasília, 2023. 79 p. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/aptidao-2023-caderno-orientacao-30jun23.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASÍLIA. **Carta de Serviço ao Cidadão**. SEEDF. Brasília, 2022. 167 p. Disponível: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Carta_Servicos_SEEDF2022.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASÍLIA. **Circular nº 32, de 2 de março de 2016**. Institui o Atendimento

Educacional Especializado – Salas de Recursos. Governo do Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, 1-2, 2 mar. 2016.

BRASÍLIA. **Circular nº. 135, de 3 de julho de 2014**. Institui a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado. Governo do Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, 1-3, 3 jun. 2014.

BRASÍLIA. **Diretrizes de formação continuada**. SEEDF. Brasília, 2019. 63p.

BRASÍLIA. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. 83 p.

BRASÍLIA. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: Bia e 2º Bloco Brasília-DF**. Brasília, 2014, SEEDF. 70p.
Disponível: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/diretrizes-organizacao-escolar-pref-cristalina.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASÍLIA. **Orientação Pedagógica – Educação Especial (OP- DF)**. SEEDF. Brasília, 2010. 142 p. Disponível em:
<https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASÍLIA. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**; MEC. SEMESP. 1994. 54p. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASÍLIA. **Regimento escolar da rede pública de ensino do DF**. SEEDF. Brasília, 2019. 152 p. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/RegimentoSEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASÍLIA. **Serviços para a comunidade/Carta de serviços/Educação Especial**. Brasília, 7 abril. 2022. Site da SEEDF. Disponível em:
<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial-2/> Acesso em: 13 jul. 2023.

CABRAL, Rosangela Costa Soares; DAMASCENO, Allan Rocha; LOUREIRO, Célia Regina M. J. MOREIRA, Joana Rocha; AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade. **Revista Mosaico**, v. 11, n. 11, p. 39-46, 2000. Disponível em:
<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2245/1367>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CAFÉ, Alessandra Santana Midlej. **Barreiras atitudinais na educação especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas do município de Ilhéus-BA**. Orientador: Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andrea Soares Wu. 2021, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, 2021. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11484046. Acesso em: 18 mar. 2023.

CARVALHO, Edilene Francisco de. Adequação curricular: prática e teoria. **Revista Sala de Recursos**, p. 57-61, out. /dez. 2020. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/adequacao-curricular-pratica-e-teoria/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Franciele Virgínia da Silva. 2021. Atendimento Educacional Especializado (AEE): educação inclusiva para e pela diversidade. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 6(3), p. 286-310. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38388>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CASA DO CEARÁ EM BRASÍLIA. **A Instituição Casa do Ceará**. Brasília, 2023. Site da Casa do Ceará em Brasília. Disponível em: <http://www.casadoceara.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASAL, João Carlos Vieira; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, 32, e 58, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> / <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CHIARELI, Jéssica. Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-lume. **Revista Bula**, 1º maio 2023. Disponível: <https://www.revistabula.com/14383-os-melhores-livros-da-colecao-vaga-lume/>. Acesso: 20 jun. 2023.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

CONTEE. **O que é a cartilha Caminho Suave, que alfabetizou milhões e caiu em desuso, mas mantém fãs como Bolsonaro/ Moções e notas públicas**. Brasil, 2020. Site Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. Disponível: <https://contee.org.br/o-que-e-a-cartilha-caminho-suave-que-alfabetizou-milhoes-e-caiu-em-desuso-mas-mantem-fas-como-bolsonaro/>. Acesso: 20 jun. 2023.

CORREA, Gilvane Belém; GONÇALVES, Aline Quintana. **Fascículo teórico-prático: Apoio pedagógico colaborativo aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**. Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Universidade Federal do Pampa, 2022, 23 p.

DAMIANI, Magda F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 31, p. 213-230, 2008.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre o professor do atendimento**

educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão. Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6794458. Acesso em: 18 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) / Fundos Públicos.** Brasília, 26 set. 2017. Site Arquivo público do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>. Acesso: 10 jul. 2023.

DOS SANTOS, Maria das Graças Siqueira. **A sala de recursos multifuncional:** uma revisão da produção bibliográfica sobre a implantação e o trabalho com alunos com deficiências e altas habilidades/superdotação: Sala de Recursos Multifuncional: um guia de indicação bibliográfica. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia de Mello e Souza Lehmann. Niterói. 2021. 298 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/PGCTIn.2021.mp.87156075772>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2023.

DUARTE, Patrícia Nazário Feitoza. **Tecnologias assistivas:** um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal. Orientadora: Amaralina Miranda de Souza. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado) Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_dd83244d7cd1f1f92818642cc800f968 Acesso em: 18 mar. 2023.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 9 set. 2023.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/9615> Acesso em: 18 mar. 2023.

FAUSTINO, Carlos Roberto; ORRÚ, Sílvia Ester (2021). O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Argumentum**, 13(3), p. 158-171. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i3.30330>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FERRARI, Márcio. Pensadores da Educação: Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**, Brasil, p. 1-5, 2008. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processosocial>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia. **O sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado**. Orientador: Prof. Dr. Gabriel Eduardo Schütz. 2019. 98 f. Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde debate**, 13 dez. 2019, 43, p. 244-55. Disponível em: <https://saudeemdebate.org.br/sed/article/view/3156>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Leani Dantas. **Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante. 2019, 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82864>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FROEHLICH, Tenely Cristina. **Aprendizagem de alunos com deficiência: diálogos possíveis entre professor de sala de aula comum e professor do Atendimento Educacional Especializado**. 2019. 150f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Pampa, Especialização em Educação e Diversidade Cultural, 2019.

GOMES, Geórgia Regina Rodrigues. 2020. A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais: uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado. **Imagens Da Educação**, 10(2), 80-91. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51234>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GONZALEZ, Alia Maria Barrios; CASTRO, Eder Alonso. Direitos humanos, cultura da paz e currículo. In: PULINO, Lucia Helena *et al.* (Org.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 31-80.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso: 9 set. 2023.

LIMA, Alexssander Gonçalves de. **A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades**. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ilka Schapper Santos. 2020. 189f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9697801 Acesso em: 18 mar. 2023.

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM.** Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8618>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LIMA, Roger Pena de. **A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal.** Orientadora: Amaralina Miranda de Souza. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado de Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 150 f. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31541>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MAIA, Ginia Kenia Machado. **Práticas inclusivas e intervenção educacional: um estudo de intervenção nas salas de recursos multifuncionais nas escolas do polo Centro do município de São Luís – MA.** Orientadora: Dr.^a Livia da Conceição Costa Zaqueu. 2020. 182f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3860/2/GINIAMAIA.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANSUR, Georgia Santana da Silva; FITARONI, Márcia de Oliveira Lima; MARTINELLI, Josemares Aparecida; VITALIANO, Célia Regina (2018). Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação especial e professores da classe comum. **Perspectiva**, 36(3), 1031–1051. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1031>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MARTINS MEDEIROS, Danyela. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.** Orientadora: Shirleide Pereira da Silva Cruz, Brasília. 2017. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31680>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

MELO, Kalinka Ribeiro Aragão de. **Planejamento coletivo, espaço de formação: limites e possibilidades.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliane Machado Campos. Brasília,

2020. 90p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39702>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 21^o Edição, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Ed. HUCITEC-ABRASCO. São Paulo, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Simône Regina de. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG**: diálogo entre professores das salas de recursos e os professores regentes. Orientadora: Núbia Schaper Santos. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6735>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MONTEIRO, Karenina Maria Ferreira Porto. **A surdez na família e na Sala de Recursos**: uma proposta de parceria. Orientador: Dr. Ricardo Gauche. Brasília. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31926>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MUSCARDINA, Saulo Xantato; OLIVEIRA, Adriana Maria Leone Alves. O modelo de salas de recursos multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 128–148, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10825. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10825>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MUT, Gabriele de Sousa Lins; MARÇA, Cleonice; MACHADO, Maria Laura de Oliveira. Interculturalidade e a formação de professores_ reflexões a partir dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 2, p. 113-127. Maio/agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/9115>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NORDONY, Daniela Gonçalves Mendonça; VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves; **Notícias**. Brasília, 2020. Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação. Disponível em: <https://www.sarah.br/noticias/sarinha60/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NUNES, Teresa. Concepções de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon. Brasil, 24 set.

2019. **Blog pontodidática**. Disponível: https://pontodidatica.com.br/aprendizagem-piaget-vygotsky-wallon/?doing_wp_cron=1689218901.2144930362701416015625D. Acesso: 13 julho. 2023.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PANG, Y. H. Factors associated with the experiences of parents in the transitioning of their young children from early intervention to programs for three-year-olds. **Dissertation Abstract International**, Ann Arbor, v. 69, n.3, p. 870, 2008.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6434/5/Tese_FI%c3%a1via%20Pansini.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

PANSINI, Flávia; SOUZAI, Edí Carlos de. Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, N.1- pág. 117-131. jan./abr. 2018. Disponível em: DOI: 10.12957/riae.2018.32076. Acesso em: 18 mar. 2023.

PAPII, Silmara de Oliveira Gomes. (2018). Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Educação & Realidade**, 43(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/69053>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, 47(165), p. 964-981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/424>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, Maria Meirerose Rodrigues de Lima. **Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional**. Orientadora: Roseli Albino dos Santos. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11503611 Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, Marta Aparecida de Mello; PEREIRA, Ana Paula Camilo (2022). Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino. **Colloquium Humanarum**, 19 (1), p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4180>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, Renata Maria da Rosa. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. Orientadora: Prof. Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219876>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque. Interações professora - criança em uma sala de recursos: caminhos para a co-construção da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, e191758, 2019. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100318. Acesso em: 25 mar. 2023.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

POSSA, Joce Daiane Borolli; PIECZKOWKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, 33, e 37. p. 1–23. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X36231>. Acesso em: 25 mar. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 21 mar. 2023.

REPOSITÓRIO DIGITAL DA BCE. Disponível em: <https://bce.unb.br/bibliotecas-digitais/repositorio/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

RICHTER, Jaqueline. **Avaliação de habilidades matemáticas básicas na sala de recursos multifuncional**. Orientador: Prof. Dr. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro. 2022. 435f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Santo Antônio da Patrulha/RS, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720101>. Acesso em: 8 mar. 2023.

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2017. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20500>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTI, Ana Paula. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso. 2018. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3962>. Acesso em: 8 mar.

2023.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum**. Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191804>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geysse Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patrícia. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/DataSources/Datasource?name=Revista%20brasileira%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20\(Online\)](https://oasisbr.ibict.br/vufind/DataSources/Datasource?name=Revista%20brasileira%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20(Online)). Acesso em: 21 mar. 2023.

SANTOS, Talyta.; SILVA, André. (2020). O processo da avaliação no contexto psicopedagógico. **Revista do CEAM**, 6(1), p. 163-171. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/31017>. Acesso: 21 jun. 2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Barbosa de Freitas Reis. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/950>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SARAH, Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação. **Sarinha 60 anos/ SEEDF**. Brasília, 2023. 79 p. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/aptidao-2023-caderno-orientacao-30jun23.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. **O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Almeida de Castro. 2017. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2952>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43657>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Theresinha G. Miranda. Co-orientador: Prof. Dr. Miguel Angel G. Bordas. 2020. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_85cb530b75a143d2ad99d08a1141dc37. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. Orientadora: Lúcia de Araújo Ramos Martins. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_3408719efc4ac2eee9cf55cd27fa678f. Acesso em: 8 mar. 2023.

SOARES, Magda Becker Soares; MACIEL, Francisca. **Alfabetização. Brasil**. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. IV. Comitê dos Produtores da Informação Educacional. V. Série. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha; VITAL, Kelly; DUARTE, Valéria de Oliveira; LOPES; Betania Jacob Stange. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1048–1062, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322107019_Inter-relacao_entre_professores_da_sala_de_atendimento_educacional_especializado_e_do_ensino_regular. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA, Lucineide Morais de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado**. Orientadora: Maria de Isabel de Almeida. 2021. 215. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-03122021-114303. Acesso em: 2023-03-22 Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122021-114303/publico/LUCINEIDE_MORAIS_DE_SOUZA_rev.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

SOUZA, Luzia Rosa de. **Desvios de ortografia e propostas de intervenção: aplicativo e atividades com alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental em uma Sala de Recursos Generalista no Distrito Federal**. Orientadora: Juliana Bertucci Barbosa. 2021. 121f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – Uberaba, 2021. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1289>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TAILÂNDIA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 9 set. 2023.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. Orientadora: Prof.^a Dr^a. Maria Lidia Sica Szymanski. 2021.

148f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5472>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VERSARI, Z. C. **O trabalho coletivo na escola**. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_zelia_c_oral.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

VIEGAS, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton. **Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza – UFC**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kelma Socorro Lopes de Matos. 2018. 174f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34717>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VIEIRA, Adriana Alves. **Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda de Souza. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36141>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **1896-1934. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et al.* (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna *et al.* Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 191p.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escolhidas: psicología infantil**. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKY, Lev *Semiónovich*. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO MEMORIAL

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA: MEMORIAL DE EXPERIÊNCIA

- Criação de um clima de confiança com o participante, momento de sensibilização e aquecimento inicial;
- Apresentação da pesquisadora e participantes;
- Esclarecimentos em relação ao estudo e os objetivos da construção do memorial, ao sigilo em relação a identidade dos participantes e as necessidades do registro escrito e documental.

Observações: Antes da elaboração do memorial, o participante deverá preencher o termo de consentimento livre e esclarecido.

Prezado (a) professor (a),

Como parte da pesquisa “A percepção do professor sobre as intervenções, como formador e orientador, do especialista da Sala de Recursos Generalista no DF”, convidamos o (a) senhor (a) para refletir sobre sua formação continuada junto a professores especialistas da Sala de Recursos. Suas reflexões devem ser registradas na forma de um memorial de experiência com Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, conforme as orientações a seguir.

DADOS GERAIS: Por favor, informe os seus dados, conforme o roteiro a seguir:

- 1 NOME: _____
- 2 ESCOLA: _____
- 3 DATA: _____
- 4 PROFISSÃO E FUNÇÃO: _____
- 5 TEMPO DE SEEDF (contrato ou efetivo): _____
- 6 CONTATOS: _____
- 7 FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

- I. **INTRODUÇÃO:** Por favor, faça um texto introdutório sobre os seguintes tópicos: a) sua trajetória pessoal e acadêmica; b) sua escolha profissional e formação inicial; c) sua formação continuada, incluindo formações com professores especialistas da Sala de Recursos (quantidade e tipo de formações nas quais já participou).
- II. **DESENVOLVIMENTO:** Por favor, tente lembrar de forma mais detalhada das ações de formação com professores especialistas da Sala de Recurso colocadas na Introdução. A partir do que você conseguiu lembrar, elabora um texto especificando: a) essas ações favoreceram suas ações em regência? Por quê? Como?; b) Você considera que essas ações foram efetivas para você e seus alunos?; c) há necessidade de ajustes nas ações de formação e orientação dos profissionais da Sala de Recursos? Quais ajustes você indicaria?
- III. **CONCLUSÃO:** Para concluir, solicitamos que relate seu conhecimento sobre a Educação Especial e Inclusiva e os principais documentos norteadores no Mundo, Brasil e Distrito Federal que você conhece e que norteiam seu trabalho. Por favor, tente lembrar e especificar se o profissional da SRG auxiliou ou não, na construção desses saberes.

Agradecemos a sua participação!
Atenciosamente,

Edilene Francisco de Carvalho.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A percepção do professor sobre as intervenções como formador e orientador do especialista da Sala de Recursos Generalista no DF”, de responsabilidade de Edilene Francisco de Carvalho, estudante de *Pós-graduação: Mestrado Profissional* no Departamento de Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGEMP da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é geral: Analisar a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA e os objetivos específicos: Analisar a possível efetividade nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA; Analisar as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos para a formação de professores regentes do BIA; Produzir relatório técnico conclusivo apresentando as possíveis contribuições das ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos para o fazer pedagógico de professores regentes do BIA; e Produzir relatório técnico conclusivo apresentando as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de Sala de Recursos para maior apoio de professores regentes do BIA em seu fazer 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. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de Construção de um memorial de experiências sobre formação continuada redigida pelos professores regentes sobre as constatações obtidas sobre as ações formativas proporcionadas pelo professor-especialista em Sala de Recursos Generalista com roteiro pré-estabelecido e entrevistas semiestruturada baseadas de forma individual no memorial de experiência, com roteiro prévio, flexível e dinâmico a ser realizada em segunda etapa com intuito de verificação de dados. O memorial deverá ser orientado de forma coletiva em cada escola com um encontro previamente marcado. As entrevistas serão feitas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada participante da pesquisa de forma presencial, com data previamente agendada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Os possíveis riscos da pesquisa proposta são os que envolvem informações pessoais, será minimizado através da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal, que permita o reconhecimento dos participantes do estudo.

Espera-se com esta pesquisa beneficie diretamente com a divulgação dos resultados do estudo no local de realização do mesmo, no âmbito científico, aos profissionais especialistas atuantes em Salas de Recursos Generalista por meio da Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação com o intuito de oferecer subsídios para o aprimoramento das ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos generalista e a Secretaria de Estado

de Educação do Distrito Federal com intuito de demonstrar os benefícios e possíveis ajustes das atribuições de orientar, formar e instrumentalizar os professores especialistas atuantes em Sala de Recursos Generalista e o potencial sobre as ações referentes à inclusão educacional e social dos estudantes com necessidades educacionais especiais ou específicas com o foco no atendimento dos estudantes do BIA por meio de ações interventivas realizadas com os professores do BIA.

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 acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)985406210 ou pelo e-mail edilenefranciscodecarvalho@gmail.com ou edilene.carvalho@aluno.unb.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de momentos de interação agendados previamente, relatórios a serem disponibilizados e podendo ser publicados 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.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de 2022

APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA

INSTRUMENTO DE COLETA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, momento de sensibilização e aquecimento inicial;
- Apresentação da entrevistadora;
- Esclarecimentos em relação ao estudo e os objetivos da entrevista, ao sigilo em relação a identidade e as respostas do entrevistado, e a necessidades do registro da entrevista em áudio.

Observações: Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.

Gravar os dados da identificação da entrevista: nome do participante, data da realização, número de entrevistas por participantes (1ª, 2ª entrevista) e instituição (escola).

A- IDENTIFICAÇÃO

- 1 **NOME:** _____
- 2 **ESCOLA:** _____
- 3 **DATA:** _____
- 4 **PROFISSÃO E FUNÇÃO:** _____
- 5 **TEMPO DE SEEDF (contrato ou efetivo):** _____
- 6 **CONTATOS:** _____
- 7 **FORMAÇÃO ACADÊMICA:** _____

B- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SALA DE RECURSOS GENERALISTA

- 1) Se você tivesse que explicar para um professor novato o que é a Sala de Recursos Generalista, o que você explicaria?
- 2) Você considera o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos importante? Por quê?
- 3) Você considera importante o Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos para o processo de alfabetização? Por quê?
- 4) O profissional da Sala de Recursos deve orientar e apoiar a formação do professor regente. No seu ponto de vista, essas atribuições de orientar e formar podem ajudar na organização do trabalho pedagógico? Como? Por quê?
- 5) Você considera que a orientação dos professores da Sala de Recursos está de acordo com suas necessidades? Por quê?
- 6) Que sugestões você daria para aprimorar as ações de orientação e formação do professor da Sala de Recursos?

O horário de término da entrevista será registrado.

Agradecemos a sua participação!

Atenciosamente,

Edilene Francisco de Carvalho

ANEXO A – CIRCULAR 135/2014 SUBEB



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



CIRCULAR Nº 135 /2014-SUBEB

Brasília, 3 de julho de 2014.

Ao (À) Senhor (a) Coordenador (a) da CRE _____

Assunto: Operacionalização do AEE - Atendimento Educacional Especializado

Solicitamos divulgar amplamente, no âmbito das Coordenações Regionais de Ensino e nas unidades escolares, o anexo, que versa sobre a funcionalidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE desenvolvido pelas Salas de Recursos generalistas e específicas, a saber:

- Público Alvo das Salas de Recursos;
- Adequação Curricular;
- Operacionalização do Atendimento da Educacional Especializado;
- Registro de documentos; e
- Recursos financeiros.

Atenciosamente,

EDILEUZA FERNANDES DA SILVA
Subsecretária de Educação Básica





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



Funcionalidade do Atendimento Educacional Especializado

PUBLICO DAS SALAS DE RECURSOS:

O atendimento educacional especializado é realizado nas salas de recursos somente para estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. Os estudantes com transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, distúrbio do processamento auditivo central - DPAC e transtornos de conduta não são atendidos nas salas de recursos generalistas e específicas, são de responsabilidade das Salas de Apoio a Aprendizagem, vinculadas à Coordenação de Ensino Fundamental – COENF/SUBEB.

Para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, acontecer de forma eficiente é necessário um trabalho integrado e articulado entre todos os profissionais de educação, especialmente entre gestores, professores, o AEE, Serviço Especializado e Apoio a Aprendizagem e Serviço de Orientação Educacional.

OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

- O atendimento da sala de recursos é de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que suplementa ou complementa a escolarização dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – ANEE;
- O Atendimento Educacional Especializado - AEE permite que o profissional da sala de recursos atue junto aos profissionais da educação (principalmente professores), à família ou responsáveis, aos estudantes e funciona nas instituições de ensino da educação básica;
- O AEE pode ser estendido a estudantes de escolas mais próximas, nas quais não existam a sala de recursos;
- É responsabilidade da gestão escolar acompanhar toda a atividade desenvolvida pela sala de recursos dentro da escola, bem como solicitar informações aos profissionais atuantes nesta sala e à Coordenação Intermediária da Inclusão, quando necessário;
- O atendimento na sala de recursos não exclui o estudante das aulas de reforço escolar;
- A atuação do professor regente não é substituída pelo atendimento na sala de recursos, é auxiliada;
- O AEE não tem a função de disciplinador, ou seja, questões de: briga, assédios, ameaças e mal comportamento, entre outros, não são objetos de intervenção deste atendimento;
- Os professores do AEE são responsáveis por: 1) realizar palestra de sensibilização com docentes, discente e demais componentes da comunidade escolar; 2) participar de coordenação pedagógica coletiva, dos Conselhos de Classe ordinário e extraordinário e estudos de caso; 3) organizar e acompanhar a documentação dos alunos atendidos no AEE; 4) fazer tramitar informações que subsidiem a escola (professores e funcionários) para dar atendimento adequado ao aluno e para a adequação curricular; e 5) cuidar do sigilo das informações dos estudantes atendidos;
- O curso do AEE é obrigatório para os profissionais que atuam nas Salas de Recursos;



Secretaria de Estado de Educação
SEB - GO 02 - Bloco "C" - Lote 17 - Edifício Procelas - 9º andar - Brasília-DF - CEP: 71040-020
Telefone: 3261-2261 - E-mail: secretaria@seeduc.df.gov.br
BR0148_01_001_OPERACIONALIZACAO_DO_AEE_-_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_00



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR:

- A adequação curricular deverá ser realizada para todos os ANEE, independente de laudo, relatório médico ou atendimento nas salas de recursos.
- A adequação curricular é bimestral e o professor da sala de recursos deverá orientar e subsidiar os professores regentes na elaboração e execução da mesma.

REGISTRO DE DOCUMENTOS

- Toda documentação do ANEE, como: relatório, orientações da sala de recursos, solicitação de informações e outros, deverão ser por escrito, assinado, datado e arquivado;
- O AEE, nas salas de recursos, deve ser registrado em diário de classe impresso ou eletrônico específicos;
- Os professores do AEE registrarão em livro ata o atendimento prestado ao professor, à gestão escolar, aos pais/mães ou responsáveis e outros, colhendo assinatura do atendido;
- Os professores da sala de recursos deve organizar e acompanhar a documentação dos alunos atendidos no AEE (pasta individual) na Secretaria;
- O secretário escolar é responsável por providenciar e manter a documentação dos estudantes em dia;
- O professor do AEE é responsável pelo trâmite das informações dos estudantes atendidos juntos aos profissionais da educação, família ou responsáveis e outros que forem necessários;
- A sala de recurso deve ser utilizada para arquivar as informações do AEE;

DOS RECURSOS FINANCEIROS

A verba destinada à sala de recursos está vinculada ao PDAF e ao PDDE Acessibilidade. Esses recursos são de responsabilidade dos gestores das unidades escolares que possuem estas salas. Os professores responsáveis pela sala de recursos devem solicitar ao gestor escolar os materiais necessários para o AEE;



ANEXO B – CIRCULAR 32/2016 SUBEB



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CIRCULAR Nº 32 /2016 – SUBEB

Brasília, 02 de março de 2016.

Ao(À) Senhor(a) Coordenador(a) da CRE _____
Assunto: **Atendimento Educacional Especializado – Salas de Recursos**

Senhor(a) Coordenador(a),

Em virtude do início das atividades do ano letivo 2016, seguem orientações relacionadas ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e da Coordenação Pedagógica dos profissionais que atuam neste serviço.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Salas de Recursos (SR) é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados **institucional e continuamente**, prestados de forma complementar à ornação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (Decreto 7.611/2011).

O trabalho do professor de AEE, conforme documentos norteadores do Ministério da Educação, consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento em articulação com os diferentes profissionais que atuam com o estudante. O professor do AEE é disseminador de práticas inclusivas na Unidade Escolar e responsável por colaborar com a elaboração de material de apoio à aprendizagem dos estudantes. Desse modo, sua atuação não pode estar desvinculada da prática pedagógica da Unidade Escolar de atuação e nem da Coordenação Regional de Ensino, sob orientação da SUBEB/COETE/DIEE.

As novas orientações acerca dos dias de coordenação pedagógica são decorrentes de ajustes necessários tendo em vista que, a coordenação semanal da CRE com todos os professores de todas as áreas de deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, realizada em anos anteriores, não permitia discussões e estudos por área.

Diante disso, a Subsecretaria de Educação Básica orienta que:

- O dia da semana destinado à coordenação pedagógica coletiva dos professores do AEE (Salas de Recursos Generalistas e Específicas), com 40 horas semanais, no regime de 20 mais 20, aconteça às quartas-feiras, em dias alternados, na unidade escolar e na CRE.
- Em quartas-feiras pré-determinadas, a Unidade Regional de Educação Básica, em articulação com a DIEE, irá planejar e executar a coordenação pedagógica com grupos de professores das diversas áreas da Educação Especial. O cronograma deve ser previamente organizado e divulgado, junto às unidades escolares e SUBEB. No caso específico de Altas Habilidades/Superdotação, solicitamos reservar a manhã da 1ª quarta-feira do mês para reunião geral com a DIEE.
- As quartas-feiras, em que a coordenação coletiva com a CRE não for da área de atuação do professor, este deve participar da coordenação coletiva da UE, em ambos os turnos, salvo o grupo de Altas Habilidades que no turno matutino da 1ª quarta-feira do mês estará em reunião com a DIEE.
- As segundas-feiras, no turno matutino, e as sextas-feiras, no turno vespertino, serão destinadas à coordenação individual, podendo, inclusive, ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

- O professor do AEE poderá participar de cursos de formação continuada, podendo, sua coordenação coletiva ou individual ser substituída, mediante autorização da chefia imediata, desde que seja garantido o AEE aos estudantes em três dias da semana (por turno).

Para maiores esclarecimentos, contatar a Diretoria de Educação Especial:
3901-3240.

Atenciosamente,

DANIEL CREPALDI
Subsecretário de Educação Básica

ANEXO C – REGIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF

Subseção III

Do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos

Art. 130. O Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos caracteriza-se como serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, e complementa, no caso de estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD, o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

§1º O Atendimento Educacional Especializado, intitulado por AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas necessidades específicas.

§2º O AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as orientações constantes na legislação vigente e demais políticas públicas.

§3º O atendimento de que trata este artigo é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos da própria unidade escolar ou em outra, preferencialmente no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também nos Centros de Ensino Especial.

§4º O professor que atua na Sala de Recursos deverá oferecer orientação e apoio pedagógico aos professores das classes comuns em que os estudantes atendidos estejam regularmente matriculados.

Art. 131. O AEE em Sala de Recursos para estudantes com baixa visão; Deficiência Visual/Cego; deficiência auditiva leve, moderada, profunda e severa e surdocegos contará, conforme o caso, com a participação de:

I - professor que atua como intérprete educacional, para atuação em sala de aula comum em que esteja matriculado o estudante surdo, conforme previsto na estratégia de matrícula;

II - professor que atua como guia-intérprete, para atuação junto ao estudante surdocego;

III - professor itinerante, para atuação junto aos estudantes e professores em unidades escolares que não possuem Sala de Recursos.

Parágrafo único. Em casos de estudantes com Deficiência Auditiva leve, moderada, profunda e severa e surdocegos, o Atendimento Educacional Especializado oferece, ainda, atendimento curricular específico, a ser desenvolvido por profissional devidamente habilitado.

Art. 132. Para os estudantes matriculados em unidades escolares que ofertam a Educação Integral e a Educação de Jovens e Adultos, o Atendimento Educacional Especializado - AEE será igualmente garantido, devendo ser realizado no horário mais adequado à rotina do estudante.

Art. 133. Para atuação no AEE, exige-se, do professor, formação específica e perfil identificado por meio de entrevista realizada pelo setor responsável.

Art. 134. São atribuições do professor do AEE:

I - elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de AEE na unidade escolar;

II - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial;

III - elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IV - organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais, que se subdivide em generalista e específica;

V - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da unidade escolar;

VI - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

VIII - orientar o uso da tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades

funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

IX - 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 estudantes nas atividades escolares.

ANEXO D – CARTA DE SERVIÇO AO CIDADÃO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SALAS DE RECURSOS GENERALISTAS E SALAS DE RECURSOS ESPECÍFICAS)

Descrição

É assegurado o Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O atendimento é de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que complementa, em turno contrário, as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O atendimento pode ser disponibilizado na escola em que o estudante está matriculado ou em outra Unidade Escolar (UE), a partir de 04 (quatro) anos de idade, podendo ser realizado na Sala de Recursos Generalista -SRG - para estudantes com Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD/ TEA) – ou na Sala de Recursos Específica – SRE- para estudantes com Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) ou Altas Habilidades/Superdotação. As SREs funcionam em escolas polos existentes nas 14 Coordenações Regionais de Ensino.

Documentos e/ou requisitos

Estudante com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou indicado com características de Altas Habilidades/Superdotação.

Setor responsável

Professor da Sala de Recursos Generalista ou Específica.

Endereço

Para o atendimento em Sala de Recursos Generalistas - SRGs, na Unidade Escolar (UE) de matrícula ou UE em que o atendimento foi disponibilizado. No caso das Salas de Recursos Específicas - SREs, procurar a CRE mais próxima da residência para os devidos encaminhamentos. Em geral, não há lista de espera para o atendimento nas SRs que acolhem o estudante na respectiva UE. No entanto, no caso de indicativos para as AH/SD, dada procura frequente das famílias e do quantitativo de estudantes atendidos nas SREs (rede pública e privada de ensino) há listas de espera nas CREs.

1 - Dadas as especificidades do público atendido por esta Pasta, os atendimentos devem ser feitos, de forma presencial.

2 - O Ensino Especial é modalidade garantida a todos os estudantes com Deficiências, TEA e Altas Habilidades (AH), segue os procedimentos previstos desde o ato de matrícula deste estudante junto a Unidade de Ensino e cumpre ao estabelecido pela política de Educação Inclusiva vigente nesta Secretaria.

ANEXO E – CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA CONCESSÃO DE APTIDÃO 2023

CONCESSÃO DE APTIDÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

8 - Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino ofertada nas Unidades Escolares regulares e nas Unidades Escolares Especializadas (UEE) voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com deficiências, Transtorno de Espectro Autista (TEA) e ainda de bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce (PEP), compreendendo: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV) e a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito (EB).

8.1 SALAS DE RECURSOS GENERALISTAS - SRG

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Generalistas (SRG) corresponde a um serviço de natureza pedagógica que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência (DI, DMU, DF) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas necessidades específicas, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em Classe Comum Inclusiva (CCI), turmas de integração inversa (CII), Educação de Jovens e Adultos (EJA), EJA Interventiva, Centro de Educação Profissional (CEP) e Centro Interescolar de Línguas (CIL).

Etapas e Critérios de Avaliação

Para atuar em Salas de Recursos Generalistas - SRG:

- **Sala de Recurso Generalista/Atividades** - para atuar em SRG que atenda estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e EJA 1º segmento, o professor deverá ter habilitação em Atividades e aptidão para Sala de Recursos Generalista;
- **Sala de Recurso Generalista/Ciências Humanas ou Linguagem e na Sala de Recurso Generalista/Ciências da Natureza ou Matemática** - para atuar na SRG que atenda estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, do Ensino Médio e da EJA 2º e 3º segmentos, o professor deverá ter habilitação nos componentes curriculares regulares, exceto Atividades, e aptidão para Sala de Recursos Generalista. Ressalta-se que para o professor obter aptidão em Sala de Recurso Generalista/Ciências da Natureza ou Matemática, ele deve ter habilitação em Ciências da Natureza ou Matemática. Para obter aptidão em Sala de Recurso Generalista/Ciências Humanas ou Linguagem, ele deve de ter habilitação na área de Ciências Humanas ou Linguagem.
- **Sala de Recurso Generalista nos Centros Interescolar de Línguas (CIL) ou Centros de Educação Profissional (CEP)** - Para atuar na SRG nos CILs ou nos CEPs, o professor deverá possuir habilitação em qualquer componente curricular ofertado na Unidade Escolar e Aptidão em Sala de Recursos Generalista.

CONCESSÃO DE APTIDÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para obter aptidão em Salas de Recursos Generalistas, de acordo com sua área de habilitação específica: Atividades, Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, o professor deverá submeter-se à avaliação para concessão de aptidão composta por duas etapas: Análise documental e Entrevista.

- ❗ **Análise documental:** compreende a análise da documentação comprobatória de formação acadêmica, com carga horária mínima específica.

DOCUMENTOS OBRIGATÓRIOS A SEREM APRESENTADOS NO MOMENTO DA INSCRIÇÃO:

- certificado de curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de, no mínimo, 120 horas, **OU** Certificado de Curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado de, no mínimo, 180 horas;

E

- certificado de curso específico de Deficiência Intelectual (DI), ou Deficiência Múltipla (DMU) **OU** Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TGD/ TEA) de, no mínimo 80h.

- ❗ **Entrevista oral:** com duração de 30 minutos, o candidato passará por arguição oral com banca examinadora, na qual serão abordados os seguintes temas relativos à Educação Especial e Inclusiva:

- **Documentos norteadores da SEEDF:**

a. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146 de 2015): [Clique aqui!](#)

b. Currículo da Educação Básica: [Clique aqui!](#)

c. Diretrizes de Avaliação (2014/2016).

d. Orientação Pedagógica (OP) da Educação Especial (2010): [Clique aqui!](#)

e. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial: [Clique aqui!](#)

- **Conhecimentos relativos à:**

a. Adequação Curricular;

b. Plano de AEE;

c. Relatório de Acompanhamento do Estudante - semestral;

d. Conhecimento das características dos estudantes com deficiências (DI/DF/DMU) e/ou TEA.

Para ser considerado APTO na área pleiteada, o candidato deverá obter desempenho satisfatório em todos os critérios apresentados a seguir:

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO 5376960

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A percepção do professor sobre as intervenções como formador e orientador do especialista da Sala de Recursos Generalista no DF

Pesquisador: EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57472622.5.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.960

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de Pesquisa: A percepção do professor sobre as intervenções como formador e orientador do especialista da Sala de Recursos Generalista no DF de responsabilidade da pesquisadora EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO, mestranda da Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional

Objetivo da Pesquisa:

Tipo de pesquisa: Pesquisa qualitativa de cunho social na perspectiva da Teoria histórico-cultural ou também conhecida como abordagem sociointeracionista fundamentada no método filosófico materialismo histórico dialético, abordagem que estabelece uma relação antagônica e simultânea entre o mundo natural e social, entre o pensar e o agir. Local de realização do estudo: Será realizada em duas (2) escolas classes, ou seja, de ANOS INICIAIS da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pertencentes a regional de Sobradinho. Participantes da pesquisa: 6 (seis) professores regentes de ANOS INICIAIS pertencentes ao 1º Bloco do BIA de cada Instituição Educacional, sendo no total 12 (doze) participantes) Critérios de seleção dos participantes: a). Ter participado de oficinas ou momentos de formação continuada em trabalho proporcionados pelo profissional especialista regente em Sala de Recursos Generalista e b).

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: 5.376.960

Demonstrar interesse em participar da pesquisa

Objetivo Geral: Analisar a possível efetividade e as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de sala de recursos, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores de sala inclusiva e/ou de integração inversa do primeiro bloco de alfabetização.

Objetivos Específicos: Para consecução do objetivo geral, a pesquisa se propõe:

- 1- Analisar a possível efetividade nas ações interventivas realizadas pelo professor de sala de recursos, nos momentos de formações continuadas, para o fazer pedagógico de professores de sala inclusiva e/ou de integração inversa do primeiro bloco de alfabetização.
- 2- Analisar as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de sala de recursos para a formação de professores de sala inclusiva e/ou de integração inversa do primeiro bloco de alfabetização.
- 3- Produzir relatório técnico conclusivo apresentando as possíveis contribuições das ações interventivas realizadas pelo professor de sala de recursos para o fazer pedagógico de professores de sala inclusiva e/ou de integração inversa do primeiro bloco de alfabetização.
- 4- Produzir relatório técnico conclusivo apresentando as necessidades de ajustes nas ações interventivas realizadas pelo professor de sala de recursos para maior apoio de professores de sala inclusiva e/ou de integração inversa do primeiro bloco de alfabetização em seu fazer pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta:

- Riscos da pesquisa para os participantes: Os possíveis riscos da pesquisa proposta são os que envolvem informações pessoais, será minimizado através da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal, que permita o reconhecimento dos participantes do estudo.
- Benefícios para os participantes: Os benefícios indiretos estão relacionados à divulgação dos resultados do estudo no local de realização do mesmo e no âmbito científico.

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

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.376.960

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresenta a metodologia de construção do memorial (APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE COLETA: MEMORIAL DE EXPERIÊNCIA) e o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA) e os mesmos atendem às determinações e orientações da CONEP/CEPCHS. Em termos éticos apresenta os riscos e a forma de mitigá-los. O público alvo são 12 professores da rede de ensino de duas escolas de sobradinho com as devidas autorizações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os TCLE de forma adequada e os termos de aceite institucional das duas escolas cujos professores serão entrevistados. Apresenta a carta de revisão ética.

Recomendações:

Somos de parecer favorável pela aprovação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas.

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_1920241.pdf	31/03/2022 23:34:48		Aceito
Outros	AceiteInstitucional.pdf	31/03/2022 23:34:25	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETA.pdf	31/03/2022 21:13:42	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	31/03/2022 21:09:42	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/03/2022 21:07:24	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Outros	CurriculosLattes.pdf	29/03/2022 01:46:19	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_revisao_etica.pdf	29/03/2022	EDILENE	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: 5.376.960

Outros	Carta_revisao_etica.pdf	01:36:29	FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento.pdf	29/03/2022 01:30:37	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/03/2022 01:29:52	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraInvestigador.pdf	29/03/2022 01:29:02	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/03/2022 01:12:01	EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(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